

Histórias de Autores Menores

Apresentação das coordenadas:

O tempo, as disciplinas, os manuais, os discursos e, sobretudo,
os autores

Esta investigação¹ em história da educação tem, como coordenadas temporais, o período que decorre desde o final do século XIX até meados do século XX. Foram principalmente duas as razões que me levaram a escolher este tempo, cuja duração é de mais de meio século. A primeira razão justificou o limite inicial, pois foi justamente nesse último quartel do século XIX que se inaugurou uma modernidade escolar, com claros reflexos no ensino secundário português e nas disciplinas de Português e de Desenho, que aqui constituem os objectos de estudo (Ó, 2003: 238-252). Este momento instituiu portanto uma organização disciplinar moderna, na qual os saberes passariam a arrumar-se em campos estanques de conhecimento, distribuídos pelos níveis etários dos alunos e por aulas com tempo fixo (Nóvoa, 2005: 51). A segunda razão relacionou-se com a própria selecção das fontes. Era preciso contar com um período suficientemente longo para que sobressaíssem os traços e as alterações que os campos curriculares tinham vindo a sofrer. Um período mais curto não tornaria expressivas, nem as continuidades discursivas, nem permitiria verificar as mudanças que se produziram.

Entre estes limites temporais era então possível delinear uma história curricular do ensino secundário em Portugal, neste caso centrada em duas disciplinas dos seus planos de estudo, como já disse, a de Português e a de Desenho. Esta escolha inicialmente prendia-se com as próprias imagens sociais e com as posições que estas disciplinas ocupavam nos currículos.

1 Esta investigação realizou-se no âmbito da minha tese de doutoramento intitulada *A Alma e o engenho do currículo. História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. A pesquisa que para ela realizei deu origem a uma parte da tese, nomeadamente ao Capítulo 1., da Parte II. Não se trata do mesmo texto, embora este tenha servido de base para o outro, mais sintético. No livro que agora temos entre mãos, procurei detalhar alguns dos aspectos investigados. Espero que desta forma tenham ficado suficientemente claras algumas normas e as condições de funcionamento dos discursos escolares das disciplinas de Português e de Desenho.

Aquilo que nelas me atraía era a sua relação, ou seja, o facto de serem vistas ora como próximas ora como distantes entre si. Distantes, porque, desde cedo, elas se localizaram em áreas curriculares diferentes: o Português entre as “letras” e o Desenho entre as “ciências”. Próximas, porque foram tomadas genericamente por “expressões”, linguagens ou formas de comunicação, designações em que ambas couberam. Ainda para mais, utilizou-se por vezes no seio do ensino do desenho, tal como no da língua, a expressão gramática para indicar conjuntos de normas a que certos tipos de desenho obedeciam, nomeadamente o geométrico e o decorativo. Finalmente, poder-se-ia verificar ainda uma outra afinidade entre as duas disciplinas, visto que ambas parecem estar envolvidas de uma certa poética ao serem vistas como representações estéticas.

A sua escolha constituiu também uma visão estrategicamente espacial dos currículos das duas instituições de ensino secundário, em Portugal, a do ensino liceal e a do ensino técnico. A inspiração para esta escolha vinha das posições opostas que o Português e o Desenho ocuparam nos planos curriculares destas instituições. Isto porque, enquanto para os currículos dos liceus, o ensino da língua e da literatura maternas constituiu o eixo central da organização dos conhecimentos; o ensino do Desenho, pelo contrário, era secundarizado e colocado na última ou numa das últimas posições do currículo. De facto, desde o final do século XIX, a disciplina de Português atravessou todas as aprendizagens liceais, deixando uma marca humanista que se pressupunha alastrar a todas as outras disciplinas. Já o Desenho tinha um valor reduzido nos liceus (Penim, 2003), era considerada uma disciplina quase lúdica, quase desnecessária e complementar, apenas capaz de atender aos aspectos manuais e funcionais da educação e de ajudar assim outras disciplinas, como as ciências ou a matemática.

Talvez a imagem anterior peque por algum exagero. Nem o estudo da língua e da literatura portuguesa tiveram, em todos os momentos históricos, um tão forte ascendente sobre o resto do currículo liceal; nem o desenho seria sempre visto como um suplemento dispensável quando se tratava do efectivo desenvolvimento curricular. Mas o meu objectivo aqui é o de fazer

sobressair a diferença entre os estatutos das duas disciplinas nos liceus, visto que, comparando com os das escolas técnicas, se revelava justamente uma inversão de posições. Enquanto as disciplinas de Desenho constituíam a espinha dorsal dos currículos destas escolas, de lembrar que, no final do século XIX e primeiras décadas do XX, o ensino do desenho era quase exclusivo e se confundia com o de todo o currículo profissional; o ensino da Língua Portuguesa era limitado a programas mínimos e a um tempo lectivo muito contido.

As razões que acabo de enunciar tiveram um papel na minha escolha específica destas duas disciplinas, o Desenho e o Português. Mas não explicam certamente porque optei por uma abordagem disciplinar do currículo. Não explicam uma entrada que, aproveitando uma distribuição e arrumação dos conhecimentos escolares que questiono, tome as disciplinas como eixos centrais na investigação. Os conceitos, primeiro de currículo (Goodson, 2001; Silva, 1995; 1999) e, segundo de disciplina (Chervel, 1998;) trazem ambos a marca de construções sociais. Para os autores que sobre eles têm teorizado, o currículo e as disciplinas não se compõem de saberes neutros, que teriam evoluído com o tempo a fim de se ajustarem às necessidades pedagógicas e didáticas, ou melhor, às funções escolares de bem ensinar as crianças e os adolescentes. Tanto o currículo, na sua globalidade, como as disciplinas na sua singularidade tiveram, na perspectiva que suporta esta pesquisa, uma história na qual se explica como foram montados. Mas, esta é uma história em que os interesses sociais, entre eles os das corporações profissionais, se envolveram para definirem quais os saberes, quais os discursos e quais os sentidos que caberiam em cada um dos cânones disciplinares:

“Os professores, enquanto porta-vozes das comunidades disciplinares, estão envolvidos numa elaborada organização do conhecimento. A comunidade tem uma história e, por via desta, um corpo de conhecimento respeitado. Tem regras para reconhecer as matérias ‘indesejáveis’ e ‘espúrias’ e maneiras de evitar a contaminação

cognitiva. Possui uma filosofia e um conjunto de autoridades, o que confere uma forte legitimação às actividades que são aceitáveis para ela. Alguns membros têm legitimidade para produzirem 'afirmações oficiais' – por exemplo, os editores das revistas, os presidentes, os examinadores principais e os inspectores. Estes são importantes como outros 'significativos' que fornecem modelos de crença e de conduta apropriada aos membros novos ou aos vacilantes (Esland e Dale, 1973, in Goodson, 2001: 88)".

Focar o grupo profissional que gere os conhecimentos disciplinares fez parte da estratégia deste trabalho. Quando lhe dei início estava convencida de que era por dentro dos processos construtivos dos conhecimentos escolares, no detalhe da sua constituição disciplinar, que o currículo adquiria sentido social e político. Por isso investi nas formas históricas que os seus materiais didácticos tomaram, nas selecções de conteúdos programáticos, nas afirmações discursivas de intenções e em toda a panóplia de acções a que cada disciplina e os seus professores recorreram ao longo do tempo. Estive mergulhada em processos construtivos e em poderes que se distribuíam por entre professores, metodólogos, inspectores ou directores de escola.

Por isso, para mim, estudar um currículo de ensino secundário era estudar também as estratégias das corporações de professores na organização do respectivo território disciplinar. Estudar currículo era perceber o sentido de certas afinidades com outros campos de saber e ainda perceber como se constituíam fronteiras entre eles. As fronteiras de um campo, segundo Foucault (:), seriam identitárias e discursivas. Por isso, serão os discursos das disciplinas de Português e de Desenho que aqui se questionam. Contudo, a abordagem dos discursos disciplinares não se irá processar, por ventura, da forma mais frequente. Embora se tenha dirigido às produções materiais dos discursos disciplinares, aquilo que mobilizou esta pesquisa foi sobretudo a compreensão das condições e das normas através das quais se

produziram discursos escolares. O seu envolvimento na descrição de normas para a produção dos discursos escolares incidiu, em especial, na compreensão de como teria sido possível falar e ser ouvido dentro dos grupos de docência de Português e de Desenho no ensino secundário.

Como atrás afirmei, esta investigação insistia em verificar a quem teria sido dada a autoridade suficiente para falar em nome das disciplinas e se encontrava em circunstâncias oportunas para o exercício da acção e do poder para ser ouvido em nome de um saber científico, pedagógico e didáctico, colectivamente assumido e distribuído por estas disciplinas. Para chegar a esta equação, as decisões que se tomaram parecem-me ser de ordem metodológica, como passarei a explicar. Se os discursos só atingiram os seus fins porque se encontravam (Foucault, 1994: 95-105) atravessados por linhas de poder inerentes a uma classe profissional, neste caso de professores de Desenho e de Português, então quem proferia os discursos em nome dos seus conhecimentos, dos seus objectivos e das suas técnicas educativas, encontrar-se-ia numa posição tal que estaria investido da própria função educativa da disciplina e ao mesmo tempo do seu poder colectivo.

A concepção de poder de que tenho vindo a falar encontra-se filiada no conceito de saber-poder defendida por Foucault (1986: 130-136). Para ele, o binómio saber-poder resultava de uma vasta cadeia de acções, que activavam a produção e o seu poder inerente, mas que não tinham direcção fixa, única ou pré-definida. Nesta perspectiva, os poderes não se exerciam apenas do topo, ou seja, de posições hierarquicamente superiores, de cima para baixo como geralmente costumam ser vistos. Em qualquer posição ocupada numa cadeia de relações sociais seria possível gerar forças, embora de intensidades diferentes. Os poderes dos autores de manuais parecem-me justamente funcionar por fluxos como nesta visão, distribuídos por vários sujeitos, passíveis de serem jogados segundo regras do discurso e exercidos em várias direcções. Os poderes dos autores de manuais parecem-me caber na definição de "poderes menores", dos quais ninguém seria um efectivo proprietário, com uma posição fixa, a partir da qual pudesse tomar decisões conscientes.

Os autores de manuais não poderiam eventualmente definir ou impor normas e procedimentos institucionais, mas poderiam jogar favoravelmente as suas regras, tomar iniciativas e influenciar o campo onde intervinham. Para avaliar o estatuto social destes professores de Português e de Desenho que produziram manuais para as disciplinas em causa senti necessidade de determinar um *corpus* de professores limitado. Neste caso, o *corpus* de professores escolhido, tal como mostrarei mais adiante, correspondeu aos profissionais que, para além do exercício da docência, usaram e puseram a circular ainda o discurso singular das disciplinas de Português e de Desenho em manuais escolares, em especial, através de antologias de textos e de compêndios de desenho. Recapitulando o que tenho vindo a dizer, a observação estaria assim orientada para um grupo específico de professores e com ele tentava compreender quais as normas e as condições de funcionamento que regularam os discursos escolares. Os procedimentos metodológicos foram então traçados para tornar possíveis inferências de normas discursivas.

Estas inferências realizar-se-ão a partir dos dados biográficos dos autores de manuais escolares. Certos pontos das suas trajectórias profissionais foram aqui tomados como indicadores. O meu interesse era o de saber se alguns aspectos da carreira destes professores-autores teria contribuído para o alargamento do seu prestígio profissional e se este seria sinónimo de maior acesso ao discurso autorizado, neste caso à produção e circulação nas comunidades educativas de manuais escolares específicos. Os pontos a que me refiro foram, designadamente, a formação académica e a formação profissional, os cargos de administração escolar e pedagógica, a orientação profissionalizadora, didáctica e pedagógica de outros professores nos vários modelos de estágio, a intervenção na imprensa e na produção científica e, finalmente, a escrita literária própria ou a produção artística original.

Queria portanto perceber como se organizaram ao longo do tempo as formas de acesso ao discurso autorizado nestes domínios do conhecimento escolar. A ideia que primeiro me mobilizou foi a de que, embora todos os

professores de Português e de Desenho parecessem à partida ter as mesmas possibilidades de entrar nos circuitos de produção dos manuais escolares, nem todos efectivamente conseguiam lá chegar. À medida que ia recolhendo os dados biográficos a que me propus o quadro de certas conclusões gerais tomavam forma. Passarei agora, com brevidade, a antecipá-las:

A) Para aceder ao universo de publicações escolares foi necessário conjugar certas condições de inscrição;

B) Estas condições não surgiam abertamente verbalizadas e não tinham todas a mesma natureza.

Entre a identidade e a diferença organizaram-se condições específicas de acesso ao discurso escolar. Como iremos ver, enquanto algumas normas profissionais eram obrigatórias e, portanto, todos os professores de determinada disciplina precisariam de as preencher visto que sem elas a profissão lhes era vedada. O segundo grupo de normas, pelo contrário, era constituído por traços profissionais ou sociais, que funcionavam como meios de diferenciação e, por isso, nem todos os professores caberiam nas mesmas condições. Nesta última categoria, refiro-me, por exemplo, às ligações dos autores a cargos escolares administrativos ou a relações com a formação de professores. Em síntese, o grupo de autores de manuais, como procurarei demonstrar no desenvolvimento destes argumentos, foi muito activo e, como tal, poderoso no contexto da produção cultural escolar. O seu prestígio tomou várias formas e, com as suas acções, as disciplinas multiplicaram os seus conhecimentos e deram-se a conhecer publicamente. Os autores de manuais escolares fizeram-se ouvir e intervieram no processo de construção disciplinar de forma especialmente eficaz, dentro e fora das suas respectivas comunidades profissionais.

Valorizar o papel ocupado pelos autores de manuais não significa recuperar a ideia de biografia. Não obstante lhes reconheça os méritos, esta narrativa não exaltará o papel de nenhum dos autores, não percorrerá os trilhos da subjectividade psicológica, nem atribuirá responsabilidades

individuais. Tal como os autores “escreventes” (Barthes, 1984), os autores de manuais não eram a origem das escritas, nem de qualquer outro produto cultural. E isto é certo por duas razões. A primeira é que muitas vezes nem sequer escreviam ou escreviam numa escrita própria das ciências, funcional como defendia Barthes. A segunda é que por mais criativa que entendamos a sua actuação, eles serão vistos, como todos os autores mesmo os literários (Foucault, 1992: 29-87), como um mecanismo do discurso, como sujeitos ou figuras que activaram certos enunciados dispersos, lhes deram sentido, lhes emprestaram unidade e coerência.

A importância, que aqui lhes atribuo, e que defenderei como sendo inerente a um processo social colectivo das disciplinas escolares; não poderá fazer esquecer que as autorias de manuais são bem diferentes das autorias literárias. Embora estas últimas possam servir de modelo a muitos outros campos do saber já que, tal como vários autores franceses (Barthes, 1984; Foucault, 2005; Bourdieu, 1996) notaram, este conceito de autor se encontra ligado a ideias socialmente celebradas como as de criação estética, génio ou originalidade; as suas normas de funcionamento e os critérios de legitimação não podem aplicar-se cegamente à produção de livros escolares, que muitas vezes passa ao lado da escrita própria.

Mas será possível encontrar uma relação entre o modelo de legitimação literário e o escolar? Não obstante as diferenças entre o campo da literatura e da educação, ponho a possibilidade de se fazerem trocas não só ao nível dos conteúdos, mas ainda outras mais complexas, as dos mecanismos legitimadores tais como as descritas na teoria dos polissistemas de Itamar Even-Zohar (1990). Também Bourdieu (1996: 215) inferiu a existência de uma provável contaminação entre campos, no seu caso das ciências sociais pela literatura. Ele refere-se a pesquisas científicas que argumentam sobre a maior ou menor originalidade dos seus trabalhos e de como tal argumento se inscreveria em formas de legitimação literárias, distantes dos critérios de avaliação e dos processos de pesquisa científicos.

No mesmo plano de separação das lógicas de funcionamento de discursos científicos das dos discursos literários, também Roland Barthes (1984, 13-18) explicava que os autores, escritores e investigadores, se encontraram em posições diferentes face à escrita. Para este autor, as questões da escrita, na literatura, estariam no cerne do processo construtivo do campo, enquanto para as ciências a escrita seria apenas um instrumento. Então, pergunto novamente, e face à escola, qual foi o modelo de legitimação autoral mais seguido, o literário ou o científico?

A aplicação do literário poderia à partida parecer natural para o caso especial das antologias de textos literários, usadas no ensino secundário para o estudo da literatura. Na minha opinião, o modelo de autor do campo literário e os critérios estéticos do valor da escrita passaram a fazer parte, de forma indirecta, dos mecanismos de legitimação das selectas literárias e dos livros de leitura. Estes mecanismos teriam passado do campo literário para o escolar, contaminando-o. Mas, quanto a mim, as suas relações processaram-se não sem uma certa ambiguidade. Os autores de selectas literárias parecem esconder-se atrás da autoridade que não é sua mas sim dos escritores e das suas obras originais, cujos textos recolheram e que, dessa forma, procuraram transferir poder dos textos socialmente consagrados para os materiais escolares. O trabalho dos autores das selectas e dos livros de leitura foi o de compilarem e editarem textos, transportando com eles o valor social adquirido anteriormente.

Tratar-se-ia então de um processo de trocas de poderes, que se jogava justamente numa relação entre dois pólos, a literatura e a escola, mas em que a legitimidade dos currículos literários era tanto maior quanto mais valorizasse a origem dos trechos e desvalorizasse os produtos especificamente destinados à escola. Na minha opinião, portanto, as antologias escolares seriam tanto mais poderosas quanto mais escondessem o seu significado social à sombra das grandes obras literárias e se oferecessem como produtos secundários, derivados, simplificados e destinados apenas àqueles que não puderam, pelo menos ainda,

compreender os textos originais, ou seja, a população jovem atingida pelo ensino secundário.

Entretanto, os textos literários das selectas passariam a constituir um trunfo, ou um capital cultural, nas palavras de Pierre Bourdieu (1999) para a afirmação da antologia escolar. Mas para que os textos literários assim se constituíssem em contexto escolar, segundo os conceitos deste sociólogo, eles teriam de ser considerados de uma certa forma inatingíveis, sagrados e inalteráveis, mesmo quando, para se integrarem nas selectas, fossem livremente esquartejados, retirados do seu contexto original para serem transferidos para o espaço da leitura escolar; mesmo quando ordenados e dispostos entre outros textos que orientariam os seus sentidos para fora de si próprios, ou melhor, para fins educativos definidos; ou, finalmente, quando fossem adaptados e transformados para que os alunos os entendessem facilmente.

Depois desta reflexão parece-me possível pensar no desenvolvimento discursivo da educação, tentando perceber até que ponto os seus discursos seguiram ou não os modelos mais socialmente conhecidos ou, pelo contrário, constituíram alternativas e funcionaram independentes. Assim, investi, como já antes disse, em examinar as estratégias de angariação de poder discursivo e de maior respeitabilidade para os manuais escolares. Parece-me ainda que o poder contrutivo dos discursos se encontra inrente ao estatuto de quem os produz estes materiais, os autores de manuais. Mas se estes autores, como sujeitos construídos e em determinada posição no seio dos discursos, foram um desafio metodológico, a sua escolha ficou a dever-se sobretudo aos produtos a que estiveram ligados, ou seja, os manuais escolares.

A escolha dos manuais escolares, entre várias fontes que poderiam representar o discurso escolar, não foi aleatória. A sua preferência encontrava uma justificação fácil na ideia de que os manuais escolares tiveram uma função social importantíssima que foi a de educar gerações e gerações de jovens alunos. Usando alguns dos argumentos inventariados por Alain Choppin (1980; 1993) desde a década de 80 do século passado, os

manuais escolares são uma fonte riquíssima pela variedade de olhares que sobre eles se pode lançar, desde os históricos aos antropológicos, desde os pedagógicos aos semiológicos, entre muitos outros. Depois as suas vantagens prendem-se com a sua capacidade de representar certas culturas escolares porque a obrigatoriedade do seu uso garantiu a sua efectiva circulação, ao contrário de outras fontes cujo impacto social é difícil de determinar. Finalmente, outro argumento central para uma investigação histórica apontada pelo autor que venho a seguir é o da regularidade da sua produção, pois desta forma se torna possível a constituição de séries de fontes e a comparação entre períodos.

Porém, julgo que aquilo que mais terá pesado na sua selecção foi a imagem do seu fabrico, com as suas diferentes operações de selecção, ordenação e composição de textos e imagens. Se, tal como antes afirmei, a produção de manuais tomou de empréstimo escritas e imagens de diferentes proveniências, filiações e naturezas, a sua recontextualização espacial em manuais sugeria a possibilidade de regulações por princípios escolares próprios. Esta vocação produtiva do manual escolar, esta sua capacidade de transformação cultural a partir de materiais “já-feitos” atraiu-me desde logo pelo seu sentido de modernidade.

Os materiais usados para construir livros de leitura e compêndios de desenho escolares foram, para mim, especialmente interessantes porque se constituíam por fragmentos textuais e gráficos, retirados daqui e de ali. Permanecessem ou não as marcas de origem, os materiais discursivos, textos ou imagens, seriam reinseridos e agrupados noutros contextos que transformavam os seus sentidos. Os manuais surgiram-me como esses locais estratégicos, onde as forças do conhecimento se disseminam e distribuem. Eles foram fruto de recontextualizações (Eco, 1983: 53-59) e de um tempo de sedimentação cultural lento (Braudel, 1979: 537-548). Assim, mais do que a paternidade de uma ideia, busco compreender através destes autores as condições em que os discursos emergiram e puderam circular nas escolas. Para compreender as circunstâncias felizes que os viram nascer, propus-me

analisar as trajectórias de vida dos autores, as suas posições, as suas funções e os seus estatutos sociais.

O método: os autores e o seu tratamento biográfico

"Na análise que aqui se propõe, as regras de formação [do discurso] têm o seu lugar não na 'mentalidade' ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso ; impõe-se por conseguinte, segundo uma espécie de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar no interior desse campo discursivo" (Foucault, 2005 : 96).

Esta citação abre um espaço de escrita no qual quero explicar que, embora não creia, tal como Michel Foucault argumenta em *Arqueologia do saber* (2005), que a origem da produção intelectual se encontre na consciência dos seus autores, parece-me que os aspectos sociais de que as autorias se revestem poderão ajudar a compreender o funcionamento dos discursos. Numa instituição como a escola, certamente que muita da produção escrita corresponde a essa "espécie de anonimato uniforme", onde dificilmente se localizam autores. Mas não é a isso que aqui pretendo discutir. Concentro-me, tal como a proposta metodológica feita por Michel Foucault, no vasto conjunto de condições históricas necessárias para que, a dado momento, alguém, dentro do campo escolar, possa activar as palavras e as imagens e ponha a circular determinados enunciados. Segundo este filósofo, o discurso não emerge por mero acaso nem pela exclusiva vontade de quem o profere.

Então, como pretendo fazer entrar neste livro a ideia de autoria se ela se encontra particularmente desvalorizada no contexto teórico que perfilho? A autoria, na perspectiva que tenho vindo a defender, abre, quanto a mim, uma possibilidade estratégica de lidar com as referências biográficas. Os dados biográficos servem-me, neste contexto, para inferir sobre as condições de produção dos discursos. Se os discursos, nesta linha, se encontram estreitamente ligados à autoridade de os proferir, a minha questão reside em saber de onde vem essa mesma autoridade e que formas de prestígio social e político autorizam a falar. Concretizando, se os discursos escolares são pensados e produzidos no interior de grupos profissionais específicos, como é

que os seus enunciados se articulam com os estatutos de quem fala? Existem ou não professores que, pela posição social que ocupam, podem falar por toda a comunidade escolar, pedagógica, didáctica e disciplinar de que fazem parte?

Estas são as questões iniciais que levanto. Parto da hipótese de que o conhecimento de alguns dados biográficos me permite inferir condições de produção dos discursos nas disciplinas de Português e de Desenho do ensino secundário. E, procurando fixar um grupo específico de professores para a observação, escolhi os autores de manuais de Português e de Desenho. Com eles teria, primeiro que tudo, perceber as circunstâncias históricas em que foram chamados a falar em nome da comunidade disciplinar a que pertenciam. E, dentro dessa comunidade, teriam eles ou não uma posição especial na cadeia da produção dos discursos. Em síntese, questiono os aspectos de pertença e os aspectos de inscrição diferenciada no interior das comunidades disciplinares.

Ao analisar os autores dentro dos seus respectivos grupos disciplinares de Desenho e de Português, pergunto-me, portanto, se esses organizadores e compiladores de manuais escolares serão uma das chaves para compreender, de forma mais profunda, não apenas as normas explícitas na construção, funcionamento e circulação dos discursos, mas também algumas normas implícitas a que, estou convencida, todos os discursos escolares obedecem. Fixando-me nos autores de selectas literárias e livros de leitura, para os discursos escolares de Português e nos autores de compêndios de Desenho, farei uma breve introdução inicial sobre as condições de funcionamento dos discursos das respectivas disciplinas. Tentarei mostrar como o exercício do discurso escolar mobiliza estatutos e formas de exercício do poder.

Selecionei, entre os materiais que circularam nas aulas de Português, desde o final do século XIX até meados do século XX, as selectas literárias e os livros de leitura, visto que, tal como a própria lei diz recorrentemente, a leitura é a actividade central destas aulas. Para me ser possível comparar,

seleccionei igualmente os compêndios de Desenho, na medida em que constituem os únicos materiais em forma de livro usados na disciplina de Desenho, embora não tenham a mesma importância que a atribuída aos livros de leitura. Passo a apresentar a lista de autores destes tipos de manuais que, não obstante não corresponderem ao número total dos organizadores de selectas e compêndios destas disciplinas, me parecem representativos do longo período a que a tese diz respeito.

AUTORES DE SELECTAS LITERÁRIAS E LIVROS DE
LEITURA

José Correia Marques CASTANHEIRA	
José de Sousa CARRUSCA	
Adriano António GOMES	
João Manuel MOREIRA	
Manuel António Morais das NEVES	
Augusto Casanova PINTO	
Francisco Augusto Xavier RODRIGUES	
Luís Filipe LEITE	(182 8 – 1898)
Francisco Adolfo COELHO	(184 7 – 1919)
Bernardo Valentim Moreira de SÁ	(185 3 – 1924)
António Augusto CORTESÃO	(185 4 – 1927)
António Gomes PEREIRA	(185 9 – 1913)
José Francisco Alves Barbosa de BETTENCOURT	(186 1 – 1931)
Júlio de Sousa BRANDÃO	(186 9 – 1947)
Rodrigo Fernandes FONTINHA	(187 5 – 1950)
António Eduardo Simões BAIÃO	(1878 – 1961)
Augusto César Pires de LIMA	(188 3 – 1959)
Berta Gomes Valente de ALMEIDA e Costa Cabral	(188 6 – 1982)
José Pereira TAVARES	(188 7 – 1983)
José Monteiro CARDOSO	(189

AUTORES DE SELECTAS LITERÁRIAS E LIVROS DE
LEITURA

	2 -)	
		(189
António Correia de Almeida e OLIVEIRA	4 - 1959)	
		(189
António Gonçalves MATTOSO	6 - 1975)	
		(189
Saavedra Luís MACHADO	8 -)	
		(190
José de Oliveira BOLÉO	5 - 1974)	
Virgínia Santos MOTTA Teixeira de		(190
Aguilar	9 - 1997)	
		(191
Virgílio Américo da Silva COUTO	0 - 1972)	
		(191
António Marques MATIAS	1 - 1982)	
		(191
Júlio de Jesus MARTINS	2 - 1993)	
		(191
João de Almeida LUCAS	2 -)	
Irondino Valério Peixoto Teixeira de		(191
AGUILAR	4 - 1969)	
		(191
Augusto da Silva Reis GÓIS	4 -)	
		(191
Adriano Nunes de ALMEIDA	6 -)	
José Nunes de FIGUEIREDO		
Emílio António Carneiro de Sousa e		
MENESES		
Bernardo Gonçalves NETO		
Francisco Xavier ROBERTO		
Francisco Júlio Martins SEQUEIRA		
Fernando Vieira Gonçalves da SILVA		

AUTORES DE COMPÊNDIOS DE DESENHO

Manuel Nunes GODINHO	(1816 -)
Teodoro da MOTTA	(1833 - 1894)
Joaquim António da Fonseca VASCONCELOS	(1849 - 1936)
António Luís Teixeira MACHADO	(1850 - 1910)
José Miguel de ABREU	(1850 -)
Carlos Adolfo Marques LEITÃO	(1855 - 1938)

Ângelo Coelho de Magalhães VIDAL	(1859 – 1919)
Tomás Bordalo PINHEIRO	(1861 – 1921)
José Vicente de FREITAS	(1869 – 1952)
José PEREIRA	(1884 – 1966)
Luís Maria de PASSOS da Silva	(1888 – 1954)
Augusto do NASCIMENTO	(1891 –)
Rogério Fernandes de ANDRADE	(1895 – 1953)
José Júlio Marques Leitão de BARROS	(1896 – 1967)
Jaime Pedro Martins BARATA	(1899 – 1970)
Adolfo Faria de CASTRO	(1904 –)
José Maria de Moura MACHADO	(1905 –)
Manuel FILIPE	(1908 – 2002)
Manuel Maria de Sousa Calvet de MAGALHÃES	(1913 – 1974)
Alfredo Betâmio de ALMEIDA	(1920 – 1985)
Maria Helena Pais ABREU	(1924 –)
Fernando Pessegueiro MIRANDA	(1925-2005)

Na formação do corpus, procurei um equilíbrio numérico entre diferentes períodos, desde o final do século XIX até meados do século XX. E, igualmente, uma distribuição representativa de autores do ensino liceal e do ensino técnico profissional. Quase todos os autores que fazem parte do corpus inventariado revelam uma produção escrita diversificada. Como ela me pareceu importante para reflectir sobre as condições de produção, publicação e circulação de manuais escolares organizei as suas bibliografias, tal como se encontra em anexo.

Dos escritos de cada autor resgatei dados biográficos úteis para a compreensão dos contextos em que os discursos disciplinares emergiram. Os seus estudos académicos, artigos na imprensa e outros, forneceram pistas sobre a carreira docente destes professores. A organização de dados biográficos sobre os autores foi ainda reforçada pelo *Dicionário de educadores portugueses*, dirigido por António Nóvoa (2003). O vasto número de biógrafos que participaram no projecto ajudou-me não só na recolha de informação, mas também

a pensar na arrumação dos materiais. Acrescentei a estes dados outras informações de variados dicionários e enciclopédias, nomeadamente no *Dicionário Cronológico de Autores Portugueses*, coordenado por Ilídio Rocha (2000) e da *Enciclopédia Luso-Brasileira*.

Com os exemplos destes autores, registei indicadores sobre as regras de funcionamento a que teria obedecido o discurso nas disciplinas de Português e de Desenho. Dito de outra forma, parti do princípio de que o discurso pertenceria socialmente a certas comunidades e, assim, o que foi dito em nome de uma determinada disciplina não contaria apenas com a autoridade de quem o disse, ou com o seu prestígio pessoal, mas seria igualmente fruto da representação profissional e da autoridade institucional que havia sido colectivamente distribuída. Busco portanto as regras sociais, hierarquizadas e precisas, como Michel Foucault nota, que permitem a distribuição do poder de que se investe a palavra.

Algumas destas reflexões foram-me sugeridas pelo texto “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação” (Catani; Bueno; Sousa; Souza, 2000: 15-47), da autoria de um grupo de investigadoras brasileiras, que realizaram um projecto de pesquisa a partir de relatos de memórias de ensino e de formação de professoras levado a cabo na Faculdade de Pedagogia da Universidade de São Paulo. Embora o seu trabalho diga respeito às memórias dos professores e professoras², elas alertam para as múltiplas

2 No seu trabalho, as autoras reflectiram sobre as formas como a memória dos professores e das professoras era geralmente trazida para o presente, como uma memória que alternava entre o que se foi lembrado e o que se esqueceu. Ou seja, a memória realizava o seu trabalho de selecção a fim de criar uma narrativa que sirvisse a imagem de presente pretendida. Foi nesta perspectiva de memória que estas investigadoras observaram os relatos autobiográficos, procurando neles a teia da sua

configurações da relação pedagógica como exercício de linguagem e de construção narrativa. A memória organiza-se, não para reflectir a verdade sobre factos, mas para orientar estratégias pessoais e profissionais, atribuir sentidos e articular coerentemente o presente com o passado.

É desmanchando e refazendo os elos de coerência biográfica de cada autor; é apropriando-me das suas trajectórias pessoais e colectivas; é desconfiando delas, que procuro examinar a posição de onde falam. Visto que nem todos os professores de Português e de Desenho fizeram ou poderiam ter feito manuais escolares, como é que a autoridade e o prestígio varia no interior do grupo de docência? O meu objectivo é o de localizar a posição social de onde falam os autores. Para isso, procurei entre os dados biográficos certas “balizas da existência”, certos “acontecimentos-chave” que traçassem geografias parcelares, mas com um sentido preciso para o contexto pessoal e profissional em que os autores agiam discursivamente. Com estes dados organizei séries de factos, que me permitiram comparar as situações de cada autor:

- a) Data de nascimento e morte do autor;
- b) Percurso escolar, formação académica e formação profissional (estágios e exames de estado);
- c) Espaços de cruzamento relacional dos grupos disciplinares e cargos de gestão escolar (reitores de liceus, directores de escolas técnicas,

montagem. Elas queriam saber como é que as professoras, que consigo trabalhavam, davam sentido ao que lhes acontecia e como, em sentido inverso, punham de lado o que considerarem desinteressante e sem importância.

directores de classe ou ciclo, inspectores, etc.) e cargos de formação e orientação pedagógico-didáctica;

d) Produção e publicação de outros materiais escolares;

e) Intervenção na imprensa;

f) Publicação de trabalhos académicos ou de ensaios pedagógicos;

g) Produção literária própria ou produção plástica e de outras formas de arte.

Como tenho vindo a explicar, para além do registo dos itens anteriores, analisei ainda a obra escrita dos autores, identificando as suas posições pedagógicas e didácticas. Com estes textos, uns que constam dos prefácios de manuais escolares, outros que fazem parte da actividade periódica em artigos na imprensa pedagógica ou cultural, outros ainda que tomam a forma de estudos pedagógicos, filológicos, literários ou de crítica de arte, alimentei esta narrativa, confrontando as informações recolhidas com as normas legisladas, especialmente as programáticas.

Foram importantes neste trabalho as escritas dispersas e variadas realizadas para jornais e revistas de toda a espécie. Os artigos possibilitaram um olhar social que não se confinava apenas aos muros dos liceus e escolas técnicas. Neste trabalho fui auxiliada pela obra dirigida por António Nóvoa, *A Imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)* (Nóvoa, 1993). Contei ainda com outros instrumentos que tiveram um papel significativo no esclarecimento pontual de dúvidas sobre revistas literárias, *Revistas literárias do século XX em Portugal*, de Clara Rocha (1985) e algumas histórias da literatura e dicionários literários (Sampaio, 1942; Coelho, 1984; Pires, 1999). Para integrar o discurso escolar num plano mais

amplo de produção cultural, procurei deslindar as relações entre ele e as actividades de âmbito literário e artístico. Neste âmbito, contribuíram as histórias da literatura, a já clássica História da literatura portuguesa, de António José Saraiva e Óscar Lopes (1982) e a História da literatura portuguesa, dirigida igualmente por Óscar Lopes e por Maria de Fátima Marinho (2002) e, finalmente, a obra de José-Augusto França, A Arte em Portugal no século XX (1911-1961) (1991).

Procurei clarificar as relações entre a publicação de manuais escolares para as disciplinas de Português e de Desenho e os circuitos do poder estatal, embora o seu funcionamento me pareça múltiplo e, por isso, muito difícil de abordar nos seus diferentes ângulos. As relações dos autores com os circuitos oficiais de aprovação dos manuais eram esquivas e as relações com as editoras difíceis de estabelecer. Existiram possivelmente trocas de influências pessoais e estas não foram explicitamente referidas na documentação escrita. As redes de influência política podem ter funcionado a um nível em que toda a comunidade as conhecia e, como tal, não se exigiria logicamente a sua clarificação verbal. Portanto, a ausência de fontes deste tipo, para além das limitações do próprio investigador, justifica em parte as limitações deste trabalho.

1. Capítulo

Apresentação das coordenadas:

As condições e as normas de funcionamento do discurso de selectas e compêndios de desenho

1. Os pré-requisitos dos manuais escolares

1.1. Falar de e por dentro do conhecimento autorizado

Este subcapítulo aborda formas de pertença dos autores de manuais (livros de leitura e selectas literárias e compêndios de desenho) aos seus respectivos grupos disciplinares. Recapitulando, os territórios discursivos das disciplinas foram limitados por regras e condições de enunciação que, dessa forma, colocaram alguns, aqueles que quiseram e/ou puderam, na linha de produção e circulação dos seus saberes legítimos. A posição autoral dos professores deste grupo depende da sua inscrição profissional. Procuro saber se estes autores falaram por dentro do conhecimento legítimo e foram autorizados a fazê-lo pelo grupo de docência da respectiva disciplina. Para isso, averigui as suas formações académicas e profissionais e se estas corresponderam às exigências legais de pertença ao grupo.

Era importante saber se os autores se encontravam no efectivo exercício de funções docentes e eram portadores creditados do saber disciplinar. Sintetizando, de um lado, coloquei as questões que diziam respeito à formação académica e profissional; do outro, coloquei as posições singulares ocupadas pelos autores no interior da comunidade docente. Dois lados de uma mesma inscrição, os padrões comuns e as singularidades individuais dentro do o grupo profissional. A identidade e a diferença – eram estes os objectos a tratar aqui.

"AUTORES" DE SELECTAS LITERÁRIAS E LIVROS DE LEITURA	
José Correia Marques CASTANHEIRA	Filologia Clássica
José de Sousa CARRUSCA	Filologia Clássica
Adriano António GOMES	Filologia Clássica
João Manuel MOREIRA	Curso Superior de Letras
Manuel António Morais das NEVES	
Augusto Casanova PINTO	
Francisco Augusto Xavier RODRIGUES	Medicina e Filosofia
Luís Filipe LEITE	

"AUTORES" DE SELECTAS LITERÁRIAS E LIVROS DE LEITURA	
Francisco Adolfo COELHO	
Bernardo Valentim Moreira de SÁ	
António Augusto CORTESÃO	Medicina
António Gomes PEREIRA	Curso Superior de Letras
José Francisco Alves Barbosa de BETTENCOURT	Curso Superior de Letras
Júlio de Sousa BRANDÃO	
Rodrigo Fernandes FONTINHA	
António Eduardo Simões BAIÃO	Direito
Augusto César Pires de LIMA	Direito
Berta Gomes Valente de ALMEIDA e Costa Cabral	Filologia Clássica
José Pereira TAVARES	Curso Superior de Letras
José Monteiro CARDOSO	Filologia Românica
António Correia de Almeida e OLIVEIRA	Filologia Românica
António Gonçalves MATTOSO	Direito
Luís Saavedra MACHADO	Filologia Germânica
José de Oliveira BOLÉO	Ciências Histórico-Geográficas
Virgínia Santos MOTTA Teixeira de Aguiar	Filologia Românica
Virgílio Américo da Silva COUTO	Filologia Germânica
António Marques MATIAS	Filologia Românica
Júlio de Jesus MARTINS	Filologia Clássica
João de Almeida LUCAS	Filologia Românica
Irondino Valério Peixoto Teixeira de AGUILAR	Filologia Românica
Augusto da Silva Reis GÓIS	Ciências Histórico-Geográficas
Adriano Nunes de ALMEIDA	Filologia Clássica
José Nunes de FIGUEIREDO	Filologia Clássica
Emílio António Carneiro de Sousa e MENESES	Filologia Românica
Bernardo Gonçalves NETO	Filologia Clássica
Francisco Xavier ROBERTO	
Francisco Júlio Martins SEQUEIRA	Filologia Românica
Fernando Vieira Gonçalves da SILVA	

Para o Português, a formação universitária que dava acesso à docência do ensino secundário da disciplina, no século XIX e na primeira década do século XX, era o Curso Superior de Letras³. A partir de 1911, a anterior designação geral de Curso Superior de Letras, que incluía as formações linguísticas, literárias e humanistas fornecidas nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto, subdivide-se. Passam, assim, a constituir-se os cursos de Filologia Clássica, Filologia Românica e Filologia Germânica⁴. Durante o restante período do meu estudo estes cursos deram acesso à leccionação da disciplina do ensino liceal e técnico de português. Os professores liceais portadores destas licenciaturas em filologia integraram, em particular, os 1º, 2º e 3º grupos de docência. No ensino técnico, mais tarde designado técnico profissional, estas mesmas formações davam acesso ao 8º e 9º grupos de docência.

"AUTORES" DE COMPÊNDIOS DE DESENHO ⁵	
Manuel Nunes GODINHO	Curso de Desenho e Gravura
Teodoro da MOTTA	Curso de Desenho
Joaquim António da Fonseca VASCONCELOS	
António Luís Teixeira MACHADO	Curso de Escultura
José Miguel de ABREU	Arquitectura Civil
Carlos Adolfo Marques LEITÃO	Curso de Desenho

³ O Curso Superior de Letras foi criado, na Universidade de Coimbra, em 1857. O seu projecto foi instituído por D. Pedro V em 1859 e, posteriormente, reformulado em dois momentos, 1878 e 1901. Só em 1911, se integrava o dito curso, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. À sua reorganização estiveram ligados alguns dos autores por demais conhecidos e de que falaremos ao longo deste trabalho, tais como, Adolfo Coelho, José Leite de Vasconcelos e Teófilo Braga. Nesta mesma data, passaram a existir, em simultâneo, três Faculdades de Letras, distribuídas pelas Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto.

⁴ A estes três cursos de Filologia ainda se juntaram outros dois: Ciências Histórico-Geográficas e Ciências Histórico-Filosóficas. Eles constituíram os pré-requisitos académicos necessários para leccionar as disciplinas de História, Geografia e Filosofia, integrando o 4º grupo de docência, nos liceus.

⁵ Neste quadro e no anterior, relativamente a alguns dos autores não me foi possível obter a informação sobre o Curso em que se formaram. Nesse caso, deixei o espaço em frente aos seus nomes sem registo. Para os professores Francisco Adolfo Coelho, Bernardo Valentim Moreira de Sá e Joaquim de Vasconcelos existem informações biográficas que indicam que estes não fizeram ou não concluíram cursos superiores.

"AUTORES" DE COMPÊNDIOS DE DESENHO ⁵	
Ângelo Coelho de Magalhães VIDAL	Curso de Desenho
Tomás Bordalo PINHEIRO	C. Inst. Industrial Lisboa
José Vicente de FREITAS	
José PEREIRA	Curso de Desenho
Luís Maria de PASSOS da Silva	Matemática/ Desenho
Augusto do NASCIMENTO	Desenho e Pintura
Rogério Fernandes de ANDRADE	C. Inst. Industrial Lisboa
José Júlio Marques Leitão de BARROS	Curso de Arquitectura
Jaime Pedro Martins BARATA	Matemática e Pintura
Adolfo Faria de CASTRO	Curso de Pintura
José Maria de Moura MACHADO	
J. A. Ferrer ANTUNES	Curso de Arquitectura
Manuel FILIPE	Curso de Pintura
Manuel Maria de Sousa Calvet de MAGALHÃES	C. Pintura Histórica
Alfredo Betâmio de ALMEIDA	Curso de Desenho
Maria Helena Pais ABREU	Curso de Pintura
Fernando Pessegueiro MIRANDA	Curso de Pintura

Quanto às formações académicas que correspondem ao ensino do desenho, os cursos mais directamente vocacionados eram os das Academias de Belas-Artes: Pintura, Desenho, Escultura ou Arquitectura. Os liceus, contudo, registaram até muito tarde a possibilidade de professores de outras formações leccionarem desenho (Penim, 2003), nomeadamente, com formações em ciências naturais, ciências físico-químicas e matemática; professores agrupados respectivamente nos 6º, 7º e 8º grupos de docência. Porém, o grupo vocacionado para o ensino do desenho era o 9º grupo. A partir dos programas liceais de 1918, o 9º grupo para além de leccionar desenho era ainda responsável pelas secções de trabalhos manuais. Davam igualmente acesso ao ensino das disciplinas técnicas de desenho nas escolas industriais as formações em engenharia fornecidas pelos cursos do Instituto Industrial, tanto de Lisboa como do Porto. No ensino técnico, a distribuição

de professores de desenho complexifica-se devido ao peso curricular das disciplinas de desenho e à sua especificidade⁶.

Embora já no século XIX se comesçassem a desenhar modelos de formação pedagógica para o ensino secundário, só em 1901 (Decreto de 24 de Dezembro de 1901; Decreto de 18 de Novembro de 1902) foram criados os Cursos de Habilitação para o Magistério Secundário. Agregadas ao Curso Superior de Letras, as formações profissionais subdividiam-se em: formação para as disciplinas científicas, nomeadamente Matemática, Ciências Físico-Químicas, Ciências Histórico-Naturais e Desenho; formação para as disciplinas literárias, ou sejam, Línguas, História e Geografia. Os cursos, de quatro anos de duração total, destinavam o seu último ano à formação pedagógica e à iniciação ao exercício das práticas lectivas no ensino secundário. Em 1911 (Decreto de 21 de Maio de 1911), a formação de professores do ensino secundária foi reformulada. Nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, em anexo às respectivas faculdades de Letras e de Ciências, foram instituídas Escolas Normais Superiores que se destinavam à formação de professores para o ensino liceal, mas eram igualmente extensíveis às escolas técnicas, cuja formação não estava regulamentada. Existiu, porém, um desfasamento entre o legislado e a efectiva concretização da medida governativa, que só em 1915 será posta em funcionamento.

A partir do ano lectivo de 1915-1916, a prática pedagógica terminal destes cursos de formação, ou seja, uma das componentes da formação, era concluída em vários liceus (em Lisboa, nos liceus Camões, Passos Manuel, Pedro Nunes e Gil Vicente e, em Coimbra, no Liceu José Falcão). Em 1930, as Escolas Normais Superiores foram extintas. Em sua substituição cria-se, nas Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra, uma Secção de Ciências

6 Após o regime geral do currículo do ensino técnico profissional, as disciplinas de Desenho subdividiam-se em Desenho Geral, Desenho Artístico e Desenho Mecânico. Alguns cursos ainda incluíram o Desenho Arquitectónico e o Desenho de Máquinas, mas eram igualmente atribuídos aos professores dos grupos de docência anteriormente referidos.

Pedagógicas (Decreto 18 973, de 16 de Outubro de 1930). Com esta alteração impunha-se um novo modelo de formação para os professores, tanto do ensino liceal como do ensino técnico. O novo modelo incluía dois anos divididos entre “o ministrar de uma cultura pedagógica” e a sua prática lectiva; o primeiro ano de frequência universitária e o segundo de experiência escolar. Para o ensino liceal, centrou-se esta última fase apenas em dois liceus, o Liceu Normal de Pedro Nunes, em Lisboa, e o Liceu Normal Dr. Júlio Henriques, em Coimbra. Finalmente, em 1942, a profissionalização dos professores do ensino liceal fica circunscrita em exclusivo ao Liceu Normal de Coimbra, agora designado de D. João III. Entretanto, igualmente na década de 1940, surgiram várias escolas técnicas que formam professores para este nível de ensino. Na capital, os estagiários para o ensino técnico foram da responsabilidade da Escola Comercial Veiga Beirão e da Escola Industrial de Afonso Domingues.

Reflectindo sobre as modalidades de formação mais antigas, a mera existência de um Curso Superior de Letras, em Lisboa e Coimbra, a partir de 1860, não seria, por certo, garantia de formação específica para o professorado e nem mesmo, como veremos mais adiante, de uma formação académica homogénea para todos os professores de português. Queiroz Velloso, que foi, a partir de 1915, director da Escola Normal Superior e da Faculdade de Letras de Lisboa, fala de um longo percurso institucional dos liceus até à exigência de uma formação igual para todos os professores do mesmo grupo ou de grupos diferentes. Na sua oração de Sapiencia (Velloso, 1927: 145-157), lida na sessão solene de abertura da Universidade de Lisboa, a 20 de Novembro de 1920, esta questão seria levantada. Nessa sessão, confirmava-se que, durante quase todo o século XIX, não se exigia aos concorrentes a lugares de professores liceais nenhuma habilitação específica, embora em determinadas alturas se sujeitassem os candidatos a provas orais no âmbito do ensino das disciplinas a que concorriam.

A lei de 14 de Junho de 1880, analisada por Queiroz Velloso, dava a possibilidade aos professores interinos, ou seja, já em exercício nos liceus:

“Quando possuísem um curso superior, análogo à cadeira por eles regida nos últimos seis anos, ou tivessem quinze anos de serviço, embora lhes faltasse aquela habilitação, o direito de passar a professores proprietários, se os Conselhos escolares o propusessem, com voto afirmativo da Junta Superior de Instrução Pública. Os Conselhos dos liceus foram benévolos, e a referida lei ficou para sempre vinculada a esta promoção, em massa, de professores sem concurso.” (Velloso, 1927: 99).

Só em 1889 se realizam novamente provas de ingresso ao ensino liceal. Contudo, a uniformização do ensino projectada pela reforma de 1894/95 exigiu um controlo mais apertado sobre as matérias ensinadas e as modalidades de ensino. A reforma, que preconizou o “regime de classes”, impunha aos professores novas competências – a coordenação dos saberes da sua disciplina com outras, tendo em linha de conta o contexto curricular geral. Ora, a formação profissional do professorado liceal era agora, segundo o mesmo autor, mais necessária que nunca⁷.

Mas a ausência de uma autoridade estatal que regulasse a formação dos professores de Português, de que Velloso aqui fala, faz-se sentir até à segunda década do século XX. Por isso se compreende a singularidade eclética na formação de alguns autores de selectas literárias aqui examinados. Relativamente aos professores de desenho, embora se tenha organizado a Escola Normal de Desenho igualmente

⁷ Queiroz Velloso chamou a atenção para “o regulamento de 14 de Agosto de 1895 [que] mantinha o sistema de concursos; mas pela primeira vez se impunha aos candidatos a habilitação mínima do curso complementar dos liceus – habilitação que, transitoriamente podia ser suprida com os antigos cursos de Letras ou de Ciências, estabelecidos em 1880” (1927: 145). Acrescentava-se, contudo, a necessidade de todos os candidatos prestarem uma prova de pedagogia do ensino secundário.

neste período, a estabilidade da formação de professores e a de regulamentação estatal parecem ter sido ainda mais demoradas. Quanto aos professores de língua materna, o caso de Adolfo Coelho poderá ilustrar o que venho a dizer. O seu percurso intelectual foi feito ao sabor do autodidactismo, ditado por interesses dispersos de uma personalidade fora do comum e num contexto histórico de forte instabilidade política. Após a sua formação liceal, em Coimbra, não concluiu qualquer curso superior. Porém, tal não o impediria de concretizar uma das obras mais brilhantes em prol da construção do ensino moderno, tal como também não o impediu de leccionar no próprio liceu onde antes fora aluno e, finalmente, a partir de 1878, de leccionar na própria Faculdade de Coimbra, regendo a cadeira de Filologia Comparada no Curso Superior de Letras.

Assim, teria a oportunidade de dar formação pedagógica quando a não tinha recebido em moldes académicos. Com a criação das Faculdades de Letras de Lisboa, em Maio de 1911, a disciplina de Pedagogia passará para a Escola Normal Superior da Universidade de Lisboa, fundada também na mesma ocasião. Adolfo Coelho passava agora a ter a seu cargo a cadeira de Metodologia Geral das Ciências do Espírito. Mas será que o caso de Adolfo Coelho se repetiu? Ora se ele, com a sua formação intelectual excepcional não criaria surpresas por ter um percurso profissional invulgar, será que o seu exemplo foi seguido por outros? Houve efectivamente outros autores, no século XIX, que tal como ele tiveram uma formação autodidacta e carreiras profissionais singulares no ensino.

Contudo, foram muito poucos. Bernardo de Sá foi, sem dúvida, um deles. Oriundo de família aristocrática, teve educação a condizer com essa posição social. Teve estudos musicais e de desenho, aprendeu línguas estrangeiras e até se interessou mesmo pela matemática. Esta

cultura multifacetada de feição humanista espelha-se numa obra que inclui livros didáticos de diversas áreas entre os quais sobressai a música⁸. A raiz alemã da sua cultura, influência cultural, aliás amplamente difundida entre os meios intelectuais da segunda metade do século XIX⁹, pode estar na base de uma visão comparada e global dos sistemas de ensino estrangeiros e nacionais. As preocupações educativas do autor atravessaram várias áreas do saber disciplinar e escolar e vários níveis de ensino. A forma como Júlio Brandão recordaria Bernardo de Sá mais tarde, integrando-o numa tertúlia intelectual que abrangia a cultura e a educação num sentido amplo e para além do meramente escolar, poderá explicar como a formação informal deste autor teria contrabalançado a falta de uma formação académica.

“Moreira de Sá pertenceu ainda à geração magnífica que fez do Porto de há mais de quarenta anos um grande centro de intelectualidade e de Arte [...] conviveu com a plêiade de poetas, homens de letras e artistas, que legaram ao Porto algumas obras imperecíveis.” (Brandão, 1937: 87).

Uma formação intelectual multifacetada abriria possibilidades para um ensino da língua e literatura portuguesa que se não cingisse exclusivamente a questões de língua e se orientasse para aspectos

8 Os trabalhos sobre música acompanharam toda a carreira de Bernardo Valentim Moreira de Sá: Artigos de crítica musical, 1882; *Compêndio de música*, [Ensino Normal Primário], 1891; *A Música na América do Sul*, [Conferência], 1898; *A Técnica da rabeca*, 1907; *Théorie Mathématique de la musique*, 1911; *Palestras musicais e pedagógicas*, 1911; *Solfejos em todas as claves*, 1916; *Cantos escolares*, 1916; *Palestras musicais e pedagógicas*, 1912-1917; *Notas bibliográficas e musicais*, 1923; *História da evolução musical*, 1924; *Conservatório de música do Porto*, 1917.

9 Francisco Adolfo Coelho e Joaquim de Vasconcelos foram outros dois autores irmanados pelo gosto e conhecimento da cultura alemã.

culturais mais vastos. Tanto na obra de Bernardo de Sá como na de Adolfo Coelho esta abertura parece encontrar-se presente. Nessa perspectiva, se compreende que a actividade de produção cultural destes autores não se tenha limitado à organização de manuais que, aliás ocuparam nas suas obras uma parcela diminuta. Tal facto denota o carácter complementar que os manuais escolares representaram nas suas carreiras. Esta relação entre uma obra muito vasta e que incluía, embora num espaço contido, meia dúzia de manuais destinados ao ensino, também acontece com outro autor do século XIX, Joaquim de Vasconcelos.

Noutro prisma, porém, a atenção que estes intelectuais deram ao livro escolar leva-nos a pensar como é que homens de uma tão forte influência política e social, como Adolfo Coelho e Joaquim de Vasconcelos, envolvidos em muitas outras publicações, em vastas polémicas e interesses culturais, não menosprezaram a sua elaboração. A resposta a esta questão poderá estar no facto do manual escolar ser neste período raro e, por tanto, mais importante socialmente. Assim, no século XIX, a intelectualidade nacional não descuraria a produção deste género, que mais tarde será considerado “menor”. Os discursos sobre a educação também criavam um contexto favorável à produção de materiais para o ensino, visto que a educação era uma bandeira e prioridade política deste período. Tal espaço social atribuído ao manual escolar enquadrava-se pois numa vasta corrente liberal e republicana que centrava discursivamente o desenvolvimento económico e político da nação na educação.

Usando ainda como indicador o grau de formação inicial dos autores ou a sua importância social, reconhecida pelas obras produzidas, há que afirmar com justeza, que neste período de passagem entre séculos, do XIX ao XX, se verificaram percursos de acesso profissional

e de carreira muito heterogéneos. A obra dos professores atrás referidos encontrou-se excepcionalmente recheada de produções diversas e deverá ter tido um forte impacto social. Mas, o que pretendo aqui realçar é o contraste destes exemplos de autores de formação eclética face à maioria que usaram o Curso Superior de Letras como formação inicial e “porta” de acesso à docência e à produção de materiais didácticos da disciplina de língua e literatura portuguesa. Estou a referir-me a António Gomes Pereira, a José Barbosa de Bettencourt, a José Pereira Tavares e a João Manuel Moreira.

A flexibilidade com que alguns dos autores do século XIX transitaram de temáticas e géneros de escrita está ligada eventualmente a formações académicas diversificadas¹⁰. Acontece que algumas “vocações” docentes para o ensino da língua portuguesa nem sempre se inscreveram cedo nas suas vidas. Alguns autores partiram de cursos universitários diferentes dos que lhes dariam acesso ao ensino de Português, por exemplo medicina, como António Cortesão, José Pereira Tavares e Francisco Xavier Rodrigues. Estes autores acumularam licenciaturas, pois posteriormente, fizeram o Curso Superior de Letras e a formação para a docência do Magistério Liceal

10 José Barbosa Bettencourt formara-se primeiro em engenharia e dedicara-se a um conjunto de cargos administrativos no aparelho de estado liberal, Direcção e Conselho Superior de Obras Públicas, Direcção Geral de Estatísticas e Direcção-Geral do Comércio e Indústria. Só mais tarde a docência do ensino liceal passaria a ser a sua actividade principal, tendo-se formado no Curso Superior de Letras em 1896.

ou Técnico. Estes autores ingressaram na profissão e prosseguiram longas e bem sucedidas carreiras docentes¹¹.

Também existiram professores de Português que partiram inicialmente de cursos de Teologia ou Direito. A ligação a estas duas licenciaturas juntaria maiores afinidades, porque partia de elos antigos entre o ensino da língua e da literatura portuguesa com a moral católica ou com o latim, que faziam parte da herança histórica da disciplina. A ligação ao latim esteve aliás presente na organização curricular e nos grupos de docência que tinham acesso ao ensino de Português. O 1º grupo de docentes do liceu tinham formação em filologia e literaturas clássicas, de forma que estavam legalmente aptos a leccionarem, simultaneamente português e latim. A segunda afinidade realiza-se pela associação da religião católica à educação. A frequência de Seminários aquando do ensino secundário no caso de alguns autores¹² ligar-se-ia eventualmente à origem social dos professores e à fraca rede de escolas existente no país.

Também para alguns autores as formações religiosas se inscreveram de forma extensa nas suas vidas, como no caso de António Gomes Pereira, que exerceu o sacerdócio, ao mesmo tempo que a docência,

11 Podemos pensar no exemplo de José Pereira Tavares que concluiu o Curso de Letras em 1916. Após esta data percorrerá vários liceus, Liceu de Viseu, Liceu de Angra do Heroísmo e, finalmente, Liceu de Aveiro, onde a sua carreira se estabilizou e foi reconhecida, porque este professora passou a ser reitor e director da revista *Labor*.

12 Parece-me ser este o caso de dois autores: o de Francisco Xavier Rodrigues e o de José Monteiro Cardoso. Este último, já na década de 1930, tendo concluído os seus estudos secundários no Seminário do Mondego, fará de seguida o curso superior em Filologia Românica.

como padre da diocese do Porto¹³. Outros dois autores articularam igualmente as formações e funções eclesiásticas com a docência, José Correia Marques Castanheira e Rodrigo Fernandes Fontinha. Os aspectos morais e de educação cívica na obra de José Castanheira¹⁴ permitem verificar esta linha de cruzamento entre o ensino do português e a perspectiva missionária deste professor.

Ainda outros autores abdicaram da sua formação inicial para exercerem a profissão de professor. É o caso de António Baião que, embora se tenha formado em Direito na Universidade de Coimbra, em 1900, passaria a exercer a docência da língua portuguesa em paralelo com a actividade de arquivista na Torre do Tombo. Augusto César Pires de Lima constituiu um duplo exemplo. Por um lado, a sua formação jurídica inicial permitiu-lhe o exercício simultâneo das duas actividades profissionais, a advocacia e a docência, para a qual também se havia habilitado em 1903. Por outro lado, a sua ligação aos meios católicos, embora sem o exercício do sacerdócio, atravessa a sua obra¹⁵.

13 António Gomes Pereira leccionou a partir de 1898 no Liceu de Vila Real e foi transferido, em 1902, para o Liceu do Porto. A sua formação inicial em Teologia pelo Seminário de Braga foi completada pelo Curso Superior de Letras, de Lisboa e pela habilitação ao magistério secundário.

14 José Correia Marques Castanheira publicou um conjunto de obras educativas sob a perspectiva de uma moral católica: *Compêndio de Moral e Doutrina Cristã*, de 1903; *Doutrina cristã e moral para uso dos alunos das escolas primárias* (em harmonia com os programas oficiais), de 1903; *Primeiras Noções de educação cívica*, na mesma data.

15 Neste aspecto, para além de Augusto Pires de Lima, muitos outros autores poderiam ser dados como exemplo de um pensamento católico que atravessou as concepções no ensino de Português. O facto de o sublinhar aqui ficaria a dever-se à sua brilhante capacidade de síntese entre os valores patrióticos e os católicos. Outro autor que realizou semelhante síntese foi António Correia de Almeida Oliveira. Na década de 1940, publicou em jornais, *Novidades* e *O Século*, teses que aproximavam a democracia cristã dos valores nacionais do Estado Novo. Estas teses foram desenvolvidas no seu livro de 1947, *A Escola – Princípios Reguladores*.

Por outra via, a formação em história e geografia de professores deste *corpus* de selectas literárias e livros de leitura traduz uma abertura discursiva da comunidade docente de português a estas áreas de saber. A organização dos grupos de docência estabelecia à partida uma interligação entre o Português, a História e a Geografia. Primeiro que tudo, os professores liceais do 4º grupo, licenciados em Ciências Histórico-Geográficas, tinham permissão e obrigação legal de leccionar a disciplina de língua e literatura portuguesa. No caso do ensino técnico, embora tal não surja legislado, verifica-se igualmente esta possibilidade de acesso. Mas, também aqui este elo profissional assentava ainda num contexto mais vasto de afinidades curriculares. Os programas determinavam uma complementaridade de saberes entre a língua e a literatura portuguesa e o tempo e o espaço da nação. Assim, ficava inscrita na própria identidade disciplinar do ensino da língua a sua capacidade de representação do povo português e a sua criação histórica.

O ensino da disciplina aliava traços de um processo de construção histórico do povo português e da territorialização do conceito de nação. Logo na reforma liceal de Jaime Moniz, em 1894-95, foi a matriz nacionalista que presidiu às disciplinas de Língua e Literatura Portuguesa, História e Geografia. Para além da escolha de autores literários e obras impregnadas de elementos histórico-geográficos, os programas dos primeiros anos falavam de “narrativas da história real e lendária da pátria” e de “descrições muito simples, particularmente geográficas (Portugal) e de história natural” (Decreto de 14 de Setembro de 1895, p. 1895).

E já que estas ligações temáticas foram repetidas em todos os programas posteriores de Português, os professores do 4º grupo associaram-se aos de línguas propriamente ditas para realizarem

parcerias na elaboração de antologias escolares. Estas parcerias de autores de selectas e livros de leitura foram mais intensas na década de 1930. Os casos mais emblemáticos ligam-se à participação na produção destes materiais escolares para o Ensino Técnico, por exemplo com José Oliveira Boléo e António Mattoso. No primeiro caso, José Oliveira Boléo, licenciado em Ciências Histórico-Geográficas, contando com vários compêndios de geografia e outros materiais didácticos para o estudo desta disciplina, não se inibiu de organizar, em parceria com um outro professor do Ensino Técnico Profissional e formado em Filologia Românica, José Monteiro Cardoso, um livro de leitura que viria a ser aprovado oficialmente, *A Escola técnica: livro de leitura* (1936). António Gonçalves Mattoso, por sua vez, não obstante uma formação inicial em Direito, desde o início da década de 1930 se orientou para a produção de inúmeras publicações escolares destinadas ao ensino de geografia e de história, vindo em 1947 a publicar um livro de leitura igualmente para o Ensino Técnico Profissional. Neste livro, *Nau Catrineta* (1947), o autor contou também com a colaboração do professor António Marques Matias, formado em Filologia Românica. Assim, parece ter existido maior facilidade de associação entre os professores do Ensino Técnico Profissional. Contudo, as formações linguísticas e literárias dos autores dos livros para as escolas técnicas predominaram, tal como aconteceu nos casos de Virgílio Couto, licenciado em Filologia Clássica e o de Irondino Teixeira Aguilar, em Filologia Românica.

Na mesma linha, os professores de Desenho tiveram maioritariamente licenciaturas nas áreas vocacionadas para o seu ensino, ou seja, nas “artes”, nos cursos das Academias de Belas-Artes. Como podemos verificar no quadro anterior, os autores do século XIX tiveram formações artísticas, aliás requisito para leccionar desenho. Logo na década de 1830, o primeiro professor-autor de desenho, Manuel Nunes

Godinho, começava a sua trajectória académica inscrevendo-se na Academia de Belas-Artes. Os seus cursos de desenho e gravura prolongaram-se profissionalmente, contudo, numa interligação do ensino do desenho com o da caligrafia. Continuando a nomear autores do século XIX, Teodoro da Motta e António Augusto Gonçalves¹⁶ registaram igualmente educações artísticas, o primeiro em desenho e o segundo em arquitectura e escultura. Os cursos das formações dos autores de Desenho percorreram aliás a vasta gama de ofertas dos cursos das Academias de Belas-Artes: desenho, pintura, escultura e arquitectura.

Para além desta heterogeneidade académica, nenhum destes cursos introduzia no século XIX uma formação orientada especificamente para o ensino. Nestes exemplos e no quadro apresentado podemos notar, porém, que os professores de Desenho não acederam à docência das disciplinas de ensino secundário apenas por uma via. Em especial os professores do Ensino Técnico juntaram frequentemente formações em engenharia, fornecidas pelos Institutos Industriais do Porto e Lisboa. Quanto à sua formação profissional e pedagógica, as primeiras Escolas Normais para o ensino do Desenho foram criadas para o ensino técnico, em 1912 e delas fizeram parte alguns dos professores autores de compêndios aqui tratados, como Carlos Marques Leitão e Tomás Bordalo Pinheiro, de quem mais à frente falarei.

A partir de 1915, também os professores de Desenho liceal puderam frequentar a Escola Normal Superior, ligada à Faculdade de Letras e à

16 Os autores posteriores também receberam este tipo de formação, tais como José Pereira, que concluiu o Curso de Desenho, em 1909 ou ainda muito depois Alfredo Betâmio de Almeida, que conclui este mesmo curso em 1944. A referência a esta permanência nas formações académicas parece-me importante para a compreensão da construção da identidade disciplinar.

Faculdade de Ciências. Alguns professores, como Marques Leitão e Luís Passos, usando o exemplo do papel do Desenho em sistemas educativos de povos “mais avançados” ou “civilizados”, revelavam a sua insatisfação face a estes modelos de formação. Durante grande parte do período que analiso, a formação pedagógica e didáctica para leccionar a disciplina de Desenho sofria críticas diversas e as comunidades docentes a ela ligadas serviram-se de outros mecanismos complementares para colmatar falhas que vários autores fizeram notar.

Álvaro Sampaio, através da maior tribuna de defesa do professorado do ensino secundário a partir de 1926, a revista *Labor*, fundada por ele e co-dirigida com José Pereira Tavares, lançava um repto para uma formação profissional eficaz dos professores de Desenho, no artigo “a preparação científica dos professores liceais do nono grupo”. A sua “voz” podia ser exterior ao 9º grupo, pois o autor era de Ciências Histórico-Naturais¹⁷, mas tal situação não o impediu de analisar a orgânica das cadeiras académicas que dariam acesso ao grupo através de três instituições universitárias, a saber, a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Letras e a Escola de Belas Artes. Salientou, nomeadamente, em que sentido estas três vias de formação se encontravam incompletas por não abrangerem todos os conhecimentos científicos exigidos aos professores de Desenho dos liceus: “E o desenho topográfico? E o desenho de máquinas? Porque não estão incluídas estas cadeiras no curso a que nos vimos referindo?

17 Álvaro Sampaio, ter-se-á formado em Ciências Histórico-Naturais pela Universidade de Coimbra e concluiu, depois, o curso da Escola Normal Superior do Lisboa, antes de 1920, ano que começou a leccionar como professor efectivo no Liceu de Aveiro e, portanto, do 6º grupo dos liceus.

O professor de desenho vai ensinar apenas desenho de ornato?” (Sampaio, ? : 134).

Quanto a este professor, a formação técnica em desenho deveria ser acompanhada da formação artística. O elenco das disciplinas de formação deveria também, segundo ele, ser completado com noções pedagógicas para que estes professores se posicionassem no mesmo nível profissional que os seus colegas de outras disciplinas. E, mesmo na formação artística, Álvaro Sampaio denunciava falhas, como a falta de conhecimentos em anatomia ou em história da arte. E, tal como Joaquim de Vasconcelos tinha proposto no início do século XX, referia ainda a falta de conhecimentos de arqueologia. Quanto à formação pedagógica, “nas Escolas Superiores, salvo raras exceções, continua a fazer-se ensino secundário, como há dez anos, como há dezoito anos” (Sampaio, ? : 132). A “luta” do nono grupo seria a de reivindicar uma formação académica e profissional moderna e adequada, que passasse de três para quatro anos, que incluísse todos os saberes exigidos no ensino secundário, com vista a equiparar-se aos outros grupos docentes do ensino liceal.

Entretanto, por falta de recursos humanos, nos liceus, era grande. Assim, permitiu-se a abertura legal da docência da disciplina do Desenho a outros grupos disciplinares afins, com formações em matemática e ciências: 6º grupo (Ciências Naturais), 7º grupo (Ciências Físico-Químicas) e 8º grupo (Matemática)¹⁸. O problema da partilha do ensino do desenho com vários grupos foi sentido como uma perda de uniformidade curricular da disciplina. Luís Passos, professor

¹⁸ Para a minha tese de mestrado, intitulada *Da Disciplina do traço à irreverência do borrão (1936-1972)* verifiquei que, foram muitos os professores dos referidos grupos que leccionaram Desenho e não apenas os professores do 9º grupo.

metodólogo na década de 1930 e 1940, diz que: “Mercê das circunstâncias [falta de professores do 9º grupo], o certo é que, embora regido pelos mesmos programas, o ensino do Desenho dos vários liceus – e quantas vezes no próprio liceu – de comum tem, em geral, o nome.” (Passos, 1941: 4).

Por carências do sistema, a abertura da leccionação a professores de outros grupos e formações não se traduziu, na mesma escala, numa verdadeira abertura do discurso disciplinar a professores de outras formações. No caso dos manuais escolares este facto poderá ser facilmente comprovado, porque os compêndios de Desenho em circulação, ao longo de mais de meio século de observações, não deixaram entrar professores de outros grupos e formações académicas. Não se vêem autores de Ciências ou de Matemática a assinarem os compêndios de Desenho aprovados. Existiram por tanto regras implícitas de enunciação que delimitaram a pertença do discurso disciplinar ao Desenho e que só autorizavam os “verdadeiros” professores de Desenho a produzirem e porem em circulação os saberes da disciplina. Houve, porém, excepções.

A longa tradição de articulação dos programas de desenho com os de matemática podem justificar uma abertura na produção de materiais escolares aos professores de Matemática. Assim, não causa admiração a vinculação de dois autores, entre os estudados, que ostentaram o curso de Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Luís Passos e Martins Barata¹⁹. Luís Maria de Passos da Silva e Jaime Pedro Martins Barata trabalharam em colaboração para a

¹⁹ Martins Barata não frequentou apenas o curso de Matemática, mas também o de Desenho. Contava ainda com uma formação suplementar no Instituto Superior do Comércio, em Lisboa.

elaboração de *Elementos de Desenho: 1º, 2º e 3º anos dos liceus* (1937). As suas formações e carreiras, porém, cruzaram desde muito cedo as preocupações da Matemática com as do Desenho. O primeiro texto publicado de Luís Passos, *A arte na escola: do ensino do desenho no liceu* (1916), revelava esta orientação, mas visto dirigir-se à formação de professores primários na Escola Normal Primária, não se estranharia que esta articulação se encontrasse feita na medida em que este nível de ensino se organizava em regime de monodocência²⁰.

Quanto a Martins Barata, a sua formação era logo inicialmente dupla, em Desenho e Matemática, culminando na habilitação da Escola Normal Superior da Universidade de Lisboa. Acresce que o seu percurso profissional pendeu decididamente para a vertente artística, pois o autor dividiu o seu tempo entre o professorado e a produção plástica²¹. Pelas ligações destes dois autores ao Desenho não poderemos considerá-los exteriores à comunidade de pertença disciplinar. Temos antes de sublinhar as afinidades discursivas e históricas que se estabeleceram entre as duas áreas de saber escolar. Mas estas afinidades não deixaram de ser contestadas. Como suporte para um fechamento discursivo da disciplina e para a delimitação do território contam-se as críticas de Marques Leitão e José Pereira ao pernicioso hábito de confundir a geometria com o desenho geométrico.

20 Esta articulação foi explicitada na sua dissertação de exame de Estado do curso do magistério normal da Escola Normal Superior da Universidade de Lisboa, que seria publicada em 1918 sob o título *Do ensino da Geometria na escola primária e na escola normal primária*.

21 Martins Barata foi um homem com uma grande variedade de interesses. Frequentou as salas de desenhos da Sociedade Nacional de Belas-Artes, onde pode experimentar algumas técnicas de desenho e cruzar-se com uma geração de artistas plásticos portugueses, com os quais participará em vários eventos culturais. Conheceu Tertuliano Marques, Cristiano Silva, Cotinelli Telmo, Diogo de Macedo, Jorge Barradas, Abel Manta, Francisco Franco, Eduardo Viena, Carlos Botelho, Alfredo Morais, Stuart de Carvalhais que formavam um misto entre escola e tertúlia artística que se opunha à geração anterior de Columbano, Salgado, Carlos Reis e Roque Gameiro. O seu mais próximo colaborador profissional e amigo foi José Manuel Leitão de Barros, que com ele partilhou o percurso pessoal e profissional.

A separação entre as duas disciplinas começara a esboçar-se, porém, mais cedo, no final do século XIX. José Miguel de Abreu, referindo-se às alterações estruturais produzidas pela reforma de Jaime Moniz, no “Prólogo” do seu *Compêndio de Desenho* (1898), afirmava que esta reforma iria pôr fim à anterior desconexão entre as disciplinas. No contexto curricular liceal do século XIX: “Justo é, porém, observar que o ensino do desenho, tal como estava, podia bem dispensar-se [...] utilidade para o estudo das matemáticas puras os alunos e professores desta disciplina que digam qual era, com as outras disciplinas não tinha a menor conexão.” (Abreu, Machado, 1898: 1).

Se nem “para o estudo das matemáticas puras” o ensino do Desenho teria funcionado bem, sendo certo que a escolha curricular se centrava no desenho geométrico, então os termos em que a relação entre o Desenho e a Matemática estava estabelecida deveriam modificar-se. Foi neste ponto que o discurso de Marques Leitão se inscreveu. Quando em 1917 publicava *Duas Conferências*, este autor utilizou uma conversa com o professor e pintor Roque Gameiro para explicitar a sua visão sobre a importância da geometria na construção do desenho e, também, na forma de observar o mundo: “A geometria [...] é] o que nos inicia à forma porque se realiza a aliança da arte com a ciência, na mais pura concepção e representação do belo” (Leitão, 1917: 8).

A geometria era entendida por ele como um cruzamento entre a arte e a ciência, uma ciência que se desenvolveria em prol da arte: “A linha que contorna um corpo, a cor que reveste as superfícies que o limitam, a luz que o ilumina, o seu efeito sobre as diferentes cores e as sombras, tudo obedece a leis com bases científicas.” (Leitão, 1917: 12). Mas se o autor considerara a arte subsidiária da geometria foi porque esta deveria, nesta concepção, ter um suporte racional e científico. Só despindo a “pouco e pouco” a natureza de

ornamentações que escondiam a realidade se chegaria “ao esqueleto construtivo, simples, mas sólido e resistente, lançado sob a vigilância da ciência, sem a qual tudo seria frágil, tudo se desagregaria à brusca acção do tempo” (Leitão, 1917: 12 e 14).

Marques Leitão, entre outros autores do mesmo período²², tinha a noção racionalista de que por detrás da natureza e dos produtos humanos existia uma estrutura ordenadora e geométrica. Porém, quando em 1933 publicou *Educação Primária*, falava já, sem consciência das contradições, dos traços negativos deixados na disciplina de Desenho pela “invasão” dos professores de Matemática e de uma “confusão” estabelecida entre as duas disciplinas. “Desta confusão resulta, a maior parte das vezes, não se fazer geometria prática nem desenho geométrico” (Leitão, 1933: 60). A geometria e o desenho geométrico não eram, para o autor, o mesmo saber, embora o desenho e os trabalhos manuais pudessem, por vezes com vantagens, servir para a demonstração de conceitos da geometria.

“O aluno cortando um papel e formando um cubo, construindo uma caixa, activa uma série de conceitos em que a geometria domina, tão subtis que pela palavra seriam difíceis de transmitir.” (Leitão, 1933: 151). Esta visão prática das relações entre a geometria e o desenho que Carlos Leitão levantava nesta citação, clarificaram-se ainda mais com os contributos de José Pereira. Para este último professor, a natureza tinha formas que jamais se poderiam reduzir à “pureza” geométrica das linhas. No ensino, a geometrização absoluta das

²² Pestalozzi, Froebel e Herbart, entre os pedagogos estrangeiros mais conhecidos no século XIX, defendiam que a geometria era a essência do desenho e de toda a forma. Por esta razão era necessário que os alunos comesçassem por desenhar linhas rectas e linhas curvas, quadrados e triângulos numa orientação precisa do mais simples ao mais complexo.

formas através de “métodos geométricos” tinha retirado aos “rapazes” toda a imaginação e apenas permitia a reprodução mecânica do aprendido: “O aluno deixa de ver o caso da vida para passar a copiar o que muitas vezes não pode ainda compreender; converte-se por isso mesmo num copista inconsciente” (Pereira, 1935: 25).

A diferença entre os dois campos de saber podia definir-se entre o que se considerava mais ou menos abstracto, mais ou menos concreto. Não obstante José Pereira equacionar o ajustamento das aprendizagens a alunos de diferentes níveis etários, para ele, a geometria, tal como para Marques Leitão, era uma abstracção. Já o desenho, pelo contrário, seria bem concreto. Sem aprofundar as implicações psicológicas que fundamentam o território do Desenho, o certo é que, em última instância, foi por essa via que a longa subordinação desta disciplina à Matemática foi rejeitada. Nesta década de 1930, era claro que, se as execuções gráficas da geometria poderiam ser realizadas nas aulas de Desenho, esta era uma forma de colaboração e não mudava a “essência” identitária da disciplina. Nesta medida, a delimitação dos enunciados implicou a mudança de termos de uma relação entre os conhecimentos gráficos e matemáticos e, igualmente, um impedimento tácito de os professores de matemática acederem ao discurso autorizado do desenho.

O Desenho seria considerada a disciplina do concreto e nessa linha as suas afinidades científicas não se resumiam à Matemática, estendiam-se a outras disciplinas como as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas. As concepções de *educação integral* e de *ensino activo* forneciam uma “ponte” entre o Desenho e estas disciplinas. A defesa do “desenho do natural” que surgiu ainda no final do século XIX aliou-se, no limiar do século XX, à escolha de modelos do quotidiano. Os modelos que os alunos deveriam representar nas aulas de desenho

não eram agora apenas as colecções de sólidos geométricos e passaram, neste início de século, a ser “formas vivas”, objectos integrados na vida dos alunos e com sentido para estes.

A aplicabilidade do Desenho e dos Trabalhos Manuais a outras disciplinas ganhava sentido como uma forma de pôr em acção um ensino intuitivo, aquele que permitiria ao aluno um conhecimento eficaz e consistente. O método intuitivo das ciências pode passar a se usado na representação desenhada ou construída para desenvolver no aluno o “verdadeiro” conhecimento que aliava, afirmavam os professores de Desenho, a cognição ao sentimento. Esta *educação integral* precisaria do Desenho e dos Trabalhos Manuais para valorizar e motivar os alunos para as suas áreas de saber. A representação do que se observasse tornava o aluno mais curioso e activo, aguçava-lhe a visão, permitia o uso da memória sem esforço, promovendo por isso a aquisição activa e consciente do conhecimento.

As “excursões escolares” ao campo foi um dos aspectos em que o registo do que se via proporcionava uma aliança táctica entre estas disciplinas. Os registos desenhados de experiências científicas e de herbários foram outras formas práticas de estabelecer interligações. As afinidades dos objectivos pedagógicos e a proximidade das metodologias de ensino entre o Desenho e as Ciências criaram possibilidades de abertura transversal dos discursos identitários entre as disciplinas. Porém, entre os professores que produziram manuais escolares de Desenho tal “ponte” não fazia sentido. A excepção realizava-se justamente neste aspecto particular de auxílio à concretização de conteúdos.

Paulo José dos Cantos pode ser considerado um exemplo deste discurso de articulação, mas também da forma como o 9º grupo

fechava o seu discurso a outros docentes. Formou-se em 1915, em Ciências Físico-Químicas pela Universidade de Coimbra e, dois anos depois, em Ciências Histórico-Naturais na Universidade do Porto. Esta formação académica inicial nas áreas científicas será posteriormente complementada com outros cursos de cariz artístico. Mas, no caso dele, o elo principal na articulação entre as disciplinas realizou-se a partir dos conceitos da *Educação Nova*. Mesmo assim, as suas produções não tomaram nunca a forma autorizada de um compêndio de desenho. Ele realizou apenas cadernos de exercício, produções práticas, que continham sugestões de actividades de Desenho e Trabalhos Manuais.

Sem menosprezar as formas como este professor participou na construção discursiva da disciplina, procurando pontos de contacto entre ela e outras de carácter científico²³, os produtos que pode realizar estavam longe de representar o discurso legal e autorizado do Desenho, não se confundindo portanto com a imagem curricular da disciplina. O estatuto social do seu discurso encontrava-se ao nível de um auxiliar prático e complementar, nada mais.

Se a entrada para a produção de manuais escolares estava sujeita ao requisito do conhecimento académico e profissional disponível em cada período, as perguntas que parecem bailar no espírito são as de que tipo de relações se estabeleceriam entre os professores deste *corpus*, após a sua formação, e as suas instituições formadoras. Embora não tenha examinado e cruzado os dados que me permitiriam ficar com uma ideia clara sobre estas relações, existem indicadores de que a

23 As ideias pedagógicas defendidas por este autor foram clarificadas na sua intervenção no II Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, em 1929, em Aveiro, onde apresentou a comunicação "A Geografia aprendida pelo Desenho, O Desenho ensinado pela Geografia".

passagem destes autores de um nível de ensino para outro não foi frequente. A importância atribuída politicamente pelos discursos liberais e pelos governos republicanos ao ensino popular e à instrução primária poderia sugerir a facilidade de passagem e de trocas entre o ensino secundário e o ensino primário, mas tal não me parece ter ocorrido.

É certo, como terei mais à frente oportunidade de referir, que muitos dos autores de manuais do ensino secundário se interessaram e envolveram na formação de professores do magistério primário, tanto os professores-autores de Português²⁴ como de Desenho²⁵. Porém, a transição destes professores de um nível para outro²⁶ foi rara. Também, tendo em conta apenas os professores com os quais reflicto, teriam sido escassos os casos em que os professores que iniciaram as suas carreiras no ensino secundário transitariam posteriormente para o ensino superior²⁷. Não obstante a contenção necessária devido aos

24 Luís Filipe Leite, professor liceal de línguas, esteve ligado ao primeiro projecto liberal de formação de professores deste nível de ensino. A convite de António Feliciano Castilho foi nomeado primeiro director da Escola Normal Primária de Marvila, em 1851. Este empreendimento visava multiplicar a formação pedagógica de um grupo de professores estagiários junto de outros professores, nomeadamente em forma de dinamização cultural destinada às zonas interiores do país e das suas comunidades rurais. A sua intervenção estendeu-se aos planos curriculares do ensino primário, na Reforma de Rodrigues Sampaio entre 1885 e 1887 e foi ainda vogal da comissão inspectora das escolas normais no final do século XIX.

25 Por exemplo, entre os autores de compêndios de desenho, Luís Maria da Silva Passos (1888-1954) foi director da Escola Normal Primária nas décadas de 1910 e 1920.

26 Foi o caso de José de Oliveira Boléo que, apenas após uma formação profissional para o magistério primário e o exercício deste nível de ensino, frequentou e conclui as licenciaturas em Ciências Histórico-Geográficas e se habilitou ao magistério secundário com o curso em Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras.

27 Entre os professores de Desenho do século XIX encontramos José Miguel Abreu que inicia desde logo a sua carreira profissional na Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra e António Augusto Gonçalves Neves que leccionou desenho na Faculdade de Filosofia Natural da mesma universidade. Por seu turno e após leccionar o ensino técnico, Tomás Bordalo Pinheiro foi professor de desenho no Instituto Superior Técnico. Do lado da língua e literatura, conta-se com Adolfo Coelho que após ter leccionado no ensino liceal foi professor na Faculdade de Letras de Coimbra.

limites desta investigação, sugere-se, porém, a existência de uma certa clivagem entre os níveis de ensino.

Agostinho de Campos parece constituir um bom cruzamento entre os dois níveis de ensino. Este professor de Português começa a sua carreira como professor dos liceus ainda no século XIX, no período da reforma de Jaime Moniz, mas mais tarde, em 1933, abraça a docência universitária da literatura portuguesa, na Faculdade de Letras de Coimbra. Agostinho de Campos conheceu os dois lados, pertenceu às duas comunidades educativas e aos respectivos grupos de docência, mas elegeu ainda a imprensa como o seu palco privilegiado para a campanha votada à articulação entre os dois níveis de ensino, nomeadamente no âmbito da língua e literatura portuguesas.

A carreira profissional de Agostinho de Campos foi multifacetada, passando pela elaboração de reformas até ao assumir do cargo de director-geral da Instrução Pública. Ele encontrou, contudo, na imprensa um elo de ligação entre as diferentes formas de participação educativa, um meio de divulgação do saber e um espaço atravessado pelas suas preocupações pedagógicas²⁸, tal como foram referidas na sua biografia do *Dicionário dos Educadores Portugueses* (Nóvoa, 2003), feita pelo investigador João Carlos Paulo. Para este historiador, Agostinho de Campos centrou a sua obra na relação educativa, onde a palavra adquiria valor pela sua capacidade ética e comunicacional.

28 Embora muitos dos artigos de Agostinho Celso de Azevedo Campos tivessem sido posteriormente publicados em colectâneas, como no caso de *No Jardim da Europa: casos, tipos e aspectos de Portugal* (1918); *Ler & tresler: apontamentos de linguagem e leitura* (1924) e *Palavras em bolandas: simples exercício de semântica amena* (1937), a sua obra foi dispersa regularmente por um conjunto de jornais de larga tiragem como o *Comércio do Porto*, *Primeiro de Janeiro*, *Novidades*, *Diário de Notícias*, *Jornal do Comércio* e *Jornal Ilustrado*, entre outros de público mais restrito.

O próprio Agostinho de Campos chegou a afirmar que o mais importante não era o que escrevia, mas as intenções e os efeitos que as suas palavras produziram. Esta ideia de usar a língua como arma cultural, visto que o próprio se considerava um “operário da palavra”, era realizada com explícita intenção política, era a defesa de uma escrita simples, capaz de ser ampla e democraticamente difundida e, por isso, aproximar a linguagem das elites da apropriação popular. Para Agostinho Campos, a cultura valorizaria o povo que a adquirisse, mas para isso era necessário que acedesse aos “bons escritores da nossa literatura”. Foi esta a linha que o orientou na crítica literária. Ele considerava que os princípios estéticos e éticos da clareza discursiva estavam por traz do pensamento e de sentimentos sinceros. Esta associação tornava o alargamento da leitura a toda a população central.

[O] “dom de comunicar e irradiar, resultante de se ter escrito numa linguagem viva e palpitante, que não é senão a fala corrente do nosso tempo, porque só essa tem vida e só essa se mostra capaz de insuflar de vida a obra literária.” (Campos, 1924a: 160).

Então, foi nesta perspectiva que ele criticou a linguagem erudita e se colocou contra um “dialecto academizado e fossilizado” que seria usado nas universidades, cujo “rebuscamento” impedia a fácil compreensão da maioria dos leitores de certas obras literárias. No momento em que elogiou o trabalho da sua aluna Teresa Leitão de Barros, no prefácio à sua tese de licenciatura, com o título, *Escritoras de Portugal – Génio feminino revelado na Literatura Portuguesa* (1924), Agostinho de Campos afirmava no mesmo sentido que: “As nossas Faculdades de Letras dignas deste título praticam muito a anatomia textual, e o jejum do raciocínio estético animado e caloroso,

estimulante da criação literária equilibrada, gerador da auto-crítica” (Campos, 1924b: 9).

O modelo linguístico usado pelos especialistas do campo literário, segundo ele, não cumpria o mais importante desiderato que era promover o conhecimento, a comunicação e o enriquecimento cultural dos sectores da população que os não tinham. No princípio do século XX, Agostinho de Campos não estava isolado neste tipo de crítica. A crítica às Academias de Belas-Artes feita ainda no século XIX por Joaquim de Vasconcelos e o interesse deste autor pela educação do gosto popular revelava um sentimento a favor da transmissão democrática da cultura, visto que esta poderia transformar quem a praticasse. Ele não acreditava nas vantagens de fechamento dos campos especializados de saber. Assim parece-me que o seu pensamento se enquadrava num debate que opunha o pensamento liberal e moderno, que defendia o alargamento da educação a outras camadas sociais, contra uma posição em que o discurso especializado não queria confundir-se com formas de divulgação e de vulgarização escolar. Em síntese, esta perspectiva auto-defensiva dos campos científicos e artísticos, eventualmente, em fase ainda de construção, poderá explicar como se separaram e ocultaram transferências entre estes dois níveis de ensino, o superior e o secundário.

Entre os autores de manuais, existem contudo alguns exemplos de articulação entre níveis de ensino. Talvez o mais conseguido seja o do professor do ensino secundário Virgílio Couto que, em 1935, publicava *Medidas mentais e estatística escolar*, sugerindo uma dupla ligação entre o ensino superior e a aplicação das teorias de medição da inteligência às escolas secundárias com fins de organização escolar. Na primeira vertente, no “Proémio” da obra, ele invocava a possibilidade de o seu livro responder às necessidades académicas da cadeira de

“Psicologia Escolar e Medidas Mentais”, que havia frequentado sob a orientação do Professor Matos Romão. Assim, por um lado, sugeriu a utilização do livro para “servir de manual de estudos aos alunos daquela Faculdade” e, por outro, a obra constituiu um ponto de partida para o projecto escolar que ele levará a cabo no ano lectivo de 1944-1945 com os seus estagiários.

Na Escola Comercial Veiga Beirão realizaram-se testes de avaliação das capacidades cognitivas nos alunos que entraram esse ano para a escola, com o fim de, em seguida, os distribuir por “turmas homogéneas”. Pelos relatos dos professores que entraram nesta experiência²⁹ ficamos a saber que os objectivos da classificação e selecção dos alunos visavam a planificação adequada a cada grupo de alunos, melhorando assim o ensino. O trabalho teórico realizado no âmbito de uma cadeira universitária projectava-se posteriormente em dois planos de acção: o académico, com vista a “alimentar” a bibliografia da própria cadeira; o escolar, “reproduzindo” as ideias antropométricas na selecção de alunos no acesso às escolas técnicas.

Embora noutro plano e já relativamente ao Desenho, Luís Passos, conseguiu igualmente uma relação privilegiada com a faculdade que o formou. Prova disso foi a parceria continuada, que manteve para a elaboração do *Compêndio de Geometria* (1920) com o professor de matemática Eduardo Ismael dos Santos Andrea, que leccionava em simultâneo no Liceu Pedro Nunes e na Faculdade de Ciências de Lisboa. Para além deste elo de ligação ao ensino superior, Luís Passos

²⁹ Estou a referir-me a um grupo de artigos publicados no Boletim *Escolas Técnicas*, nº1, de 1946, nomeadamente “Possibilidades da classificação da massa escolar no que respeita aos níveis de inteligência e tipos específicos», de Virgínia Motta, “Uma experiência com classes homogéneas», de Melo Furtado e “As turmas homogéneas e o seu rendimento», de José de Brito Gomes.

estabeleceu ainda outro ao fazer publicar os apontamentos das aulas de um dos seus antigos professores universitários, Borges Sequeira. O *Resumo das Lições de Geometria Descritiva* (1924) tem a forma de manuscrito e reproduz, na caligrafia perfeitamente legível de Luís Passos, uma síntese organizada das lições. Diz o prefácio que não se pretende “dispensar o aluno da frequência da aula, mas unicamente facultar-lhe o poder preparar-se com uma leitura prévia do assunto a tratar” (Sequeira, 1924: 3). Estas relações foram extensas no tempo, contribuindo assim para diversas reedições. Foi feita, após a morte do professor, a 3ª edição de 1940 do caderno de apontamentos. Nos “agradecimentos”, a direcção da *Revista Scientia*, em nome dos alunos desta cadeira da Faculdade de Ciências elogiava o cuidado gráfico e a revisão das provas feita por Luís Passos.

Mas se os dois casos anteriores denotavam relações pessoais e profissionais longas e continuadas com as faculdades que os haviam formado, em geral (e, volto a dizer, atendendo apenas ao meu *corpus* de autores), parece que as ligações entre os professores e a faculdade que os formara se confinavam tão só às dissertações de licenciatura, no final dos cursos ou aos exames de Estado³⁰. O carácter pontual com que a formação universitária parece revelar-se no contexto geral das carreiras dos professores não significaria naturalmente que estes não lhes atribuíam importância. Embora eles frágeis, as licenciaturas garantiam o acesso à profissão docente.

30 Em 1914, José Pereira Tavares publicou a dissertação de exame final do curso transitório de habilitação para o Magistério Secundário, *O Ensino da Língua Portuguesa nos Liceus*. Em 1920, Manuel António de Moraes Neves, organizador do livro de leitura para os liceus *Portugal é Grande* (1935), publicou a sua dissertação para o Exame de Estado da Escola Normal Superior da Universidade de Lisboa, *O método directo no ensino das línguas vivas*. No ano anterior, 1919, um candidato a professor de latim havia igualmente publicado a sua dissertação, *Do Ensino – da sua reforma geral e da nova metodologia do Latim*. Estas teses finais, porém, eram mais uma despedida, porque não estabeleciam um contacto continuado entre o ensino universitário e o secundário.

Para o ensino secundário da língua materna, ainda no século XIX e na primeira década do século XX, o acesso era feito através do Curso Superior de Letras e só a partir de 1911 surgiram cursos de Filologia, Literatura e Humanidades especializados nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto. Para o ensino do Desenho, em contrapartida, as formações académicas que lhe corresponderam foram mais diversificadas, embora as que mais directamente se encontravam vocacionadas eram os cursos de Pintura, Desenho, Escultura e Arquitectura das Academias de Belas-Artes. No início do século XX, os cursos de Engenharia dos Institutos Industriais de Lisboa e Porto forneceram igualmente o acesso à profissão aos professores de Desenho, em particular para o Ensino Técnico.

Os autores de manuais, como verificámos nos quadros anteriores, foram geralmente licenciados nos cursos exigidos legalmente em vários Estatutos (Decreto de 14/08/1895; Decreto 6:675 de 12/07/1920; Decreto 20:741, 1931; Decreto 27:084, 14/10/1936; Decreto 36:508, 17/09/1947). Considerei, por isso, que estas licenciaturas constituíram uma inscrição autorizada na profissão docente e no grupo pedagógico correspondente. A possibilidade de professores de outros grupos e formações académicas leccionarem as disciplinas aqui tratadas, nomeadamente o Desenho (Penim, 2003) deu aos seus grupos de docência uma certa heterogeneidade, visto que professores de Matemática, de Ciências Naturais e de Físico-Química podiam leccionar Desenho. Contudo, esta diversidade não se reflectiu nos compêndios de desenho. Entre a produção deste discurso autorizado não se abria mão de uma formação específica nas “artes” e uma pertença estrita aos grupos de docência, nos liceus e nas escolas técnicas, do Desenho.

No início do período estudado, final do século XIX e no início do século XX, surgiram alguns casos de autores que não tinham formação acadêmica adequada para a leccionação das disciplinas referidas. Estas exceções foram as de Adolfo Coelho, Bernardo de Sá e Joaquim de Vasconcelos, um grupo de autores cujo prestígio intelectual permitiu eventualmente dispensarem uma formação acadêmica clássica. Para o último autor, a sua participação nos discursos de Desenho tornou-se ainda mais singular visto que, como professor, leccionou línguas e só o seu currículo como historiador de arte e o seu interesse pelo desenvolvimento do ensino do Desenho poderá justificar a sua participação nos discursos desta disciplina. Estes casos foram sem dúvida muito especiais e devido a características de personalidade, mas o autodidactismo que estas três figuras apresentaram estava naturalmente ligado também a este ser um período inaugural da formação dos campos disciplinares de ensino secundário.

Após o período inicial não surgiria qualquer outro caso de autodidactismo. Os autores de manuais escolares das disciplinas de Português e de Desenho tinham os cursos superiores exigidos por lei para a sua docência. O fechamento dos grupos à produção de discursos sobre as disciplinas fora das comunidades autorizadas, através da exigência de um diploma académico, foi certamente uma estratégia para gerar estabilidade no interior do campo (Bourdieu, 1996). Assim delimitavam-se os conhecimentos e, ao mesmo tempo, o grupo que os podia distribuir. A formação académica superior constituiu uma condição necessária à produção de manuais escolares, um pré-requisito no funcionamento dos discursos autorizados no interior das disciplinas.

No caso dos autores de compêndios de desenho, a questão do fechamento do discurso ao grupo autorizado surgiu mais óbvio e

visível. Embora a disciplina tenha sido “invadida” nos liceus por professores de outros grupos, apenas o professor que pertencesse ao 9º grupo e tivesse a formação académica em “artes”, poderia produzir materiais para a disciplina de Desenho. Esta era a regra. Os casos de Luís Passos e Martins Barata, cuja formação inicial se realizou na área da Matemática, não constituem exceções, porque, tanto um como outro, complementaram esta formação científica com outras de âmbito artístico e pedagógico.

A exclusividade dada aos professores das comunidades de docência específica de Desenho para a produção dos seus compêndios pode ser verificada igualmente no plano do conhecimento curricular. Estou a referir-me à sua análise à luz dos enunciados que diferenciavam os conhecimentos nos conteúdos de desenho geométrico dos de geometria. Os currículos de Desenho para se afirmarem como disciplina útil para a formação dos alunos e com o direito de tomarem lugar nos planos de estudo tiveram de lutar por uma identidade autónoma. Nessa medida se compreenderá a emergência de certos discursos que visaram afastar o Desenho da sua aliada histórica, a Matemática e dentro dela dos conteúdos de geometria. Na formação de um campo específico para o Desenho, vários autores fizeram questão de afirmar que a geometria entrava nos seus conteúdos programáticos não por ela mesma mas pela necessidade de representar rigorosamente. Era, por isso, um meio e um instrumento, não um fim. Esta forma como o desenho geométrico era visto ajustava-se ao lado mais educativo do Desenho, linha que tornava esta disciplina única e insubstituível, mesmo nos liceus.

Concluindo, os professores de Português e Desenho que tiveram a seu cargo, entre final do século XIX e início do século XX, a organização de manuais escolares, estavam na posse de um capital cultural, no plano

académico, perfeitamente ajustado às disciplinas para as quais se destinavam os livros. Quanto à formação profissional requisitada, embora não tenha conseguido confirmar a passagem de um número significativo de autores por cursos e modelos de formação de professores, curiosamente verifiquei que, na trajectória das suas carreiras muitos deles estiveram à frente de diferentes projectos de formação que, ao longo do tempo, foram implementados. Ser formador sem ter sido formando era, como vimos, era possível. E, por isso, aqui deixo a minha dúvida.

1.2. Modalidades de pertença às comunidades de professores

Formados profissionalmente ou não, o certo é que quase todos os autores deste *corpus* foram professores, ora de Português ora de Desenho, em liceus e escolas técnicas, como se pode visualizar nos quadros seguintes. Aquilo que me proponho equacionar agora, na produção de manuais escolares, é a importância atribuída à pertença a determinada comunidade docente de cada uma das instituições de ensino secundário, verificando se existiram ou não incompatibilidades de se pertencer a uma ou a outra. E será que pertencer ao professorado dos liceus implicaria deter maior estatuto social do que pertencer ao das escolas técnicas? Seriam possíveis trocas educativas, pedagógicas e culturais entre os dois ensinos?

As capas incluíram, frequentemente, mecanismos de inserção e registos de apresentação do material e do seu autor e ainda formas de endereçamento. Por estas razões elas foram, para mim, um poderoso indicador da relação que os professores e autores de manuais estabeleciam com os laços de pertença aos grupos de docência, mas também as projectos de ensino secundário paralelos de ensino liceal ou de ensino técnico, e, por último a escolas específicas³¹. Para além

31 Muito poucos autores não estiveram ligados ao ensino secundário público, mas logo para o início do estudo surge o professor de desenho Manuel Nunes Godinho, autor do Curso completo de desenho linear para uso dos alunos que frequentam os liceus nacionais (1864). Este autor, embora enderece o seu livro ao público liceal, encontra-se ligado a uma instituição privada da qual foi director, o Ginásio Godinho. Outra excepção também surge do lado do ensino do Desenho. José Vicente de Freitas não esteve ligado a nenhuma instituição de ensino público. Ele que foi professor do Colégio Militar, nem por isso deixou de destinar os seus livros aos alunos liceais. No prefácio destes manuais, o autor refere-se aos “mais de 20 anos de largo tirocínio no magistério, com acentuada predilecção por estes estudos”. Os seus compêndios parecem registar um certo mal-estar nas relações entre o autor e os professores de Desenho dos liceus. Assim, afirmava que os

das capas, existiram também outros indicadores que permitiram, neste subcapítulo, a reflexão sobre o grau de inscrição dos autores deste *corpus* às suas respectivas comunidades de docência.

Os autores apresentaram-se como fazendo parte da comunidade docente, acrescentando ao seu nome, a sua profissão – professor, professor efectivo ou mesmo professor de determinado grupo e/ou disciplina e, depois, a escola a que estavam ligados³². A estes registos de identificação, os livros juntavam ainda informações sobre os cargos ocupados pelos professores³³. Estas estratégias autorais de inclusão e pertença foram muitas vezes confirmadas e reforçadas nos prefácios dos manuais escolares. Neles, os autores posicionavam-se, dirigindo a palavra aos colegas, solicitando as suas orientações pedagógicas para o melhoramento do manual, explicando as razões que os levaram a tomar esta ou aquela opção curricular, mostrando-se receptivos e por vezes mesmo humildes relativamente a possíveis críticas que viessem a surgir. Teodoro da Motta, um dos primeiros autores de desenho liceal, no *Compêndio de Desenho Linear para uso dos alunos dos liceus nacionais*, na edição de 1892, afirmava a sua experiência docente como uma garantia para a eficácia das aprendizagens contidas no seu manual.

seus livros serviam apenas para os estudantes, porque “o professorado dos nossos Liceus na sua grande e honrosa maioria é doutíssimo e dispensa bem esse, para ele inútil auxílio”. Esta observação foi feita num momento em que os seus manuais não tinham sido aprovados ainda pelo Ministério de Instrução Pública. Por isso, poder-se-á interpretar como uma reacção do autor à exclusão. Só em 1922, os seus *Atlas de Desenho* serão autorizados oficialmente.

32 As capas dos manuais escolares, em particular dos do século XIX e início do XX, continham muitas informações sobre os seus autores. O nome do autor era seguido pela indicação de “professor”, “professor efectivo”, “professor do 1º grupo”, etc. Depois seguia-se a indicação do liceu ou escola em que o professor trabalhava. Estes traços encontraram-se amplamente generalizados nas antologias e nos compêndios aqui tratados, assim como a manuais de outras disciplinas.

33 São frequentes os exemplos de autores que indicavam, nas capas dos seus manuais, as suas funções de director de escola técnica ou reitor de liceu ou ainda se eram formadores ou professores-metodólogos, entre outros cargos. A juntar às marcas de inscrição escolar ainda houve quem acrescentasse as actividades artísticas a que se dedicava.

“A experiência adquirida durante muitos anos consumidos no ensino do desenho têm-me convencido que, observando estas breves indicações, os alunos sem grande dificuldade, se habituem a copiar com certa perfeição os modelos que para esse fim gradual e sucessivamente se lhes apresentam.” (Motta, 1892: 3).

Conseguiria multiplicar facilmente o número de citações em que o autor se colocava nesta mesma posição de Teodoro da Motta, ou seja, a de falar de dentro da profissão e a de suportar a autoridade do seu discurso na experiência lectiva e nas suas reflexões pedagógicas, técnicas e científicas. Esta identificação dos autores com o seu grupo de docência surgia reforçada à partida quando o manual era produto de uma parceria. Tal forma de inscrição autoral encontrou-se muito presente nas antologias de Português e de Literatura Portuguesa e, comparativamente, foram em menor número os casos em que dois professores de Desenho se juntaram para produzir um compêndio da disciplina³⁴. Não se julgue porém que não surgiram professores que organizaram sozinhos selectas e livros de leitura³⁵, que se dedicaram à

34 A tradição de uma produção isolada dos autores de compêndios de desenho não excluiu de todo algumas parcerias. Contaram-se, por exemplo, a de José Miguel Abreu, que pediu um “Parecer” a Joaquim de Vasconcelos, na sua qualidade de especialista sobre o ensino da arte, para o livro *Compêndio de Desenho Linear Elementar* (1881, 3ª edição). Num outro livro colaborou com António Luís Teixeira Machado, *Compêndio de Desenho* (1898). Também no final do século XIX, se formara uma “dupla” de colaboradores com Carlos Adolfo Marques Leitão e João Albino Serrão, para o livro *Noções de Desenho para uso das escolas* (1884), destinado ao ensino técnico. Luís Maria de Passos da Silva trabalhou, no âmbito da Matemática, com Ismael dos Santos Andrea, para a produção de *Compêndio de Geometria* (1920) e *Elementos de Geometria* (1938). Na produção de *Elementos de História da Arte* (1931), a conjugação de autorias tomara então a forma de uma ligação entre dois professores de Desenho, mas enquanto um escreveu o texto, José Júlio Marques Leitão de Barros, e outro ilustrou-o, Jaime Pedro Martins Barata.

35 Ainda assim, no corpo de autores de selectas literárias e livros de leitura se encontraram professores que preferiram prodduzir antologias sozinhos. Foram os casos, por exemplo, de Francisco Adolfo Coelho, com *Antologia de poetas e prosadores* (1885) e *Leituras Portuguesas* (1896 e 1907); José Barbosa de Bettencourt, com *Trechos escolhidos de autores portugueses* e *Leituras Portuguesas* (1907); Júlio Brandão, com outro livro igualmente intitulado *Leituras Portuguesas* (1907); Adriano António Gomes, com *Leituras Portuguesas* (1920); Augusto César Pires de Lima, com Portugal: livro de leitura (1921), Portugal: os nossos escritores (1928), *Livro de Leitura para o ensino comercial* (1935) e *Livro de Leitura para o Ensino Técnico Elementar* (1947); José Pereira Tavares, com *Selecta de Textos Arcaicos e Medievais*

selecção e compilação de textos, à disposição ordenada destes, à organização de glossários, notas e comentários que facilitassem a apreensão dos textos, à elaboração do prefácio, enfim um conjunto de operações que enumeradas pareciam muitas para uma só pessoa. Mas as colaborações entre autores, mais do que uma divisão de tarefas na produção de antologias, constituíram estratégias autorais.

Estas parcerias tornaram-se traços característicos nas relações de produção na disciplina de Língua e Literatura Portuguesa. Também é certo que tal característica não é exclusiva dos livros de leitura, pois quase todos os materiais para o estudo de Português, tais como gramáticas e histórias da literatura, contaram com a autoria de mais do que um autor. Se me cinjo, de momento, às selectas e livros de leitura isto fica a dever-se à presença de “duplas” de autores para a elaboração de antologias escolares que, de forma continuada no tempo existiram ao longo do arco temporal estudado³⁶. Poderei afirmar que existia mesmo uma tradição de formação de parcerias a este nível de produção. Cada autor isolado traria para a parceria o seu prestígio profissional, complementando de saberes e de valências em língua ou

(1923), *Livro de Leitura* (1932) *Selecta Literária* (1932) e *Selecta de Textos Arcaicos* (1940); Rodrigo Fernandes Fontinha, com *Antologia Portuguesa* (1937), *Terra Lusa* (1938) e *Antologia Portuguesa* (1952); João Almeida Lucas, com *Textos Literários para o 3º ano do ensino liceal* (1950) e *Antologia de Contos Portugueses* (1952).

36 No século XIX, contamos com alguns livros nestas condições: *Selecta Portuguesa* (1884) de Luís Filipe Leite e Bernardo Moreira; *Nova Selecta Portuguesa* (1894) e *Leituras Portuguesas* (1900), ambos de João Manuel Moreira e de João M. Corrêa. No início do século XX e aprovados em lista oficial de 1907, encontram-se os pares: António Gomes Pereira e Augusto Casanova Pinto, com *Selecta Portuguesa, 1ª, 2ª e 3ª classes* e *Selecta de Literatura, 4ª e 5ª classes*, e José Castanheira e António Augusto Cortesão, com *Selecta de Literatura*. Na década de 1920, volta a repetir-se a formação de pares na produção destes livros com as colaborações entre Francisco Xavier Rodrigues e José Carrusca ou entre Adriano Nunes de Almeida e Bernardo Gonçalves. Mais tarde ainda, na década de 1950, juntaram-se dois professores liceais, José Nunes de Figueiredo e Domingos Romão Pechincha para a produção de *Alma Portuguesa* e *Alma Pátria – Pátria Alma*. Na mesma década, mas no ensino técnico profissional, contamos com o casal de professores formado por Virgínia Motta e Irondino Aguilar Teixeira, em *Antologia de Autores Portugueses*. E, finalmente, já em 1960, os mesmos autores com *Nobre Povo, Nação Valente*.

em literatura as suas produções nas quais colaborava. Não era uma mera divisão de tarefas produtivas, já que se aliava, por esta via, as possibilidades de aceitação oficial e o reconhecimento de outros professores da pertença dos autores ao seu grupo de docência.

Esta multiplicação de possibilidades estabeleceu-se para além das afinidades pessoais. Tomando como referência José Castanheira e António Augusto Cortesão, o trabalho numa mesma escola e dentro do mesmo projecto, a Escola Normal de Coimbra, pela proximidade, terá conduzido eventualmente à confluência de vontades e oportunidades na produção. Em determinadas parcerias o que se conseguia juntar eram saberes complementares, como no caso das ligações da história com a geografia³⁷. Mas, além destas especializações óbvias, outras tiveram a ver com os percursos profissionais destes produtores, pela maior ou menor ligação ora à literatura, ora à filologia ou à gramática, ora à didáctica das línguas clássicas, ora às inovações pedagógica. As parcerias estariam assim presas a determinados moldes de colaboração.

Vejamos o exemplo da ligação estreita da produção de materiais didácticos para a língua portuguesa no ensino técnico profissional aos circuitos da formação de professores levada a cabo a partir do final da década de 1930 por Virgílio Couto. Este autor distribui o seu prestígio como formador de professores, realizando produções com diferentes parceiros, ou apondo a sua assinatura em manuais organizados por

37 Estou a referir-me às parcerias estabelecidas, por exemplo, por José de Oliveira Boléo, formado em Ciências Histórico-Geográficas, e José Monteiro Cardoso, formado em Filologia Românica, para a produção de *A Escola Técnica* (1936). Pode pensar-se também na participação de António Gonçalves Mattoso, formado em Direito, porém com uma vasta experiência em manuais de história, que produziu *Nau Catrineta* (1947), *Casa Lusitana* (1956) e *Terra Portuguesa* (1959) com vários professores de Português cuja formação era linguística e literária.

outros a fim de agregar o seu prestígio aos mesmos. O circuito de relações pessoais e profissionais entre a produção e a ligação aos seus antigos formandos foi clara. Nos livros de leitura, encontramos-lo ligado a Júlio Martins, Xavier Roberto e Manuel Silva para a publicação de *Leituras*, *Ditosa Pátria* e, mais tarde, de *Mar Alto*. De entre estas colaborações apenas Júlio de Jesus Martins poderia transferir para a autoridade do grupo a sua experiência neste género de trabalhos, os outros dois eram estreantes e antigos estagiários orientados por Virgílio Couto. Em *Portugal Maior*, este professor colaborou com outros dois autores, Augusto Reis Góis e Antonino Henriques. Todos eles se cruzaram numa mesma escola, a Escola Veiga Beirão, sede de estágios para o ensino técnico profissional na época. A ideia de que existe uma estratégia autoral de “dar a mão” a professores autores no início das suas carreiras profissionais em Virgílio Couto reforçava-se ainda através de colaborações em manuais escolares de outras línguas, com a revisão do texto destes livros ou a redacção de prefácios.

A lógica de alargar o seu prestígio pessoal através da participação diversificada em manuais escolares foi também conseguida brilhantemente por Calvet de Magalhães. Este professor-autor de Desenho mostrou-se capaz de se movimentar agilmente no meio do ensino técnico profissional. Para além da sua intervenção na imprensa pedagógica e de muitas outras actividades escolares, Calvet de Magalhães dedicou-se ainda, nas décadas de 1950 e 1960, à ilustração de livros escolares de diversas disciplinas e à realização de prefácios de obras de outros colegas³⁸. Os exemplos atrás citados, embora não

³⁸ Calvet de Magalhães realizou um interessante prefácio, entre outros, para o livro de José Pereira, *Desenho de Projecções*, na sua 4ª edição (1961). Nele introduz um conjunto de reflexões sobre as condições em que a disciplina de Desenho de Projecções se constituiu e qual era o seu historial.

fossem únicos, destacavam-se, pela forma explícita como geriram o seu prestígio profissional através dos manuais escolares.

No manual de Bordalo Pinheiro, *Desenho de Máquinas* (1905), surgia uma forma de inscrição autoral, já anteriormente referida. O próprio autor explicava no prefácio que a experiência docente no ensino secundário fora, para si, a principal fonte inspiradora.

“O método exposto no presente livro é resultado de muito trabalho e experiência, comprovados pela opinião favorável de professores e técnicos especialistas nas respectivas exposições de trabalhos escolares tanto nas Escolas Industriais como no Instituto Superior Técnico.” (Pinheiro, 1920: volume I, V).

Foram muitos os autores que sublinharam a importância da experiência docente a fim de legitimarem a publicação de manuais. A referência ao caso de Bordalo Pinheiro deveu-se à diversidade dos mecanismos de legitimação que este autor usaria. Nesta 3ª edição, de 1920, o autor introduziu não só a afirmação da pertença ao ensino técnico, mas também a reforçou evocando um elo de ligação ao ensino superior³⁹.

“A nossa leccionação deste desenho no Instituto Superior Técnico proporcionou-nos ocasião de remodelar e simplificar este ensino de modo que em um ano lectivo possa ser dada matéria suficiente como preparatório útil para os estudos superiores não só de engenharia mecânica, mas também para os outros cursos técnicos ali professados.” (Pinheiro, 1920: volume I, V-VI).

³⁹ De lembrar que, na época, o autor era director e professor na Escola Normal para o ensino do desenho e, simultaneamente, professor do Instituto Superior Técnico.

Era da análise das necessidades de formação dos alunos no ensino superior que se poderia planificar estratégias de ensino ao nível das escolas técnicas. Era delas que se partia para articular os dois níveis, avaliar a eficácia do ensino técnico e mudá-lo consoante as aprendizagens exigidas nos Institutos Industriais. Mas foi também devida a esta preocupação de articulação entre níveis, secundário/superior, que este professor concluiu a justeza de “simplificar” curricularmente o Desenho⁴⁰.

Entre as formas de enderçamento do manual escolar ao professorado contaram-se outras estratégias. Destacarei a agregação da obra a uma longa cadeia de outras produções. O interesse deste processo era o de afirmar a qualidade de determinado manual, inserindo-o numa tradição científica e didáctica. Por exemplo, no caso da selecta literária, *Textos Portugueses Medievais* (1959), organizada em colaboração por António Correia de Almeida Oliveira e Luís Saavedra Machado, os autores apresentaram, em “Notas Preliminares”, as suas opções de selecção, ordenação e compilação operadas como parte integrante de uma tradição de excelência existente desde longa data no ensino liceal.

Para isso, colocaram-se na posição de integrar uma linha inaugurada por outros que os antecederam nesse trabalho⁴¹. António Oliveira,

40 Tomaz Bordalo Pinheiro reconhecia neste prefácio a influência que tiveram sobre o seu manual outros do ensino superior, nomeadamente os de Vicente Ferreira, *Instruções para a execução de trabalhos gráficos de resistência*. Este professor do ensino técnico considerava conveniente que os alunos das escolas técnicas fossem preparados para acederem facilmente aos conhecimentos ministrados nos cursos de engenharia do Instituto Superior Técnico. A reflexão sobre a articulação entre os dois níveis de ensino passava pela amizade de Bordalo Pinheiro a Alfredo Bensaúde, director desta escola de ensino superior.

41 Refere-se à qualidade de outros autores como Francisco Xavier Rodrigues e José Carrusca, ambos organizadores de *A Nossa Terra*; de Martins Sequeira e Morais Neves, de *Portugal é Grande*; de António Gomes Pereira e

num artigo da *Palestra*, datada do ano seguinte à publicação da sua selecta, 1960, “Leitura explicada e leitura dirigida”, retomava a questão das opções na organização das antologias escolares. Nesse artigo afirmava a importância de pôr à disposição dos alunos a maior diversidade possível de textos, para que estes se não contentassem “com a primeira impressão” sobre a literatura. Segundo o autor, os programas liceais, a partir da década de 1930, tinham vindo a tornar-se menos rigorosos ao permitirem a redução do número de obras de leitura obrigatória. A “redução de textos destinados a leitura dirigida”, aqueles que as selectas deviam conter, a “exiguidade da extensão dos textos” e a sua “exagerada simplicidade” resultariam, segundo ele, num deficit de cultura na formação liceal.

Para António Oliveira, alguns autores de selectas eram responsáveis por esta “vaga” anti-cultural, porque iam “na onda dos partidários da facilidade e da colectânea de trechozinhos de tipo *elegant extract*” (Oliveira, 1960: 20 e 23). A defesa da qualidade dos textos incluídos nas antologias e os critérios de rigor pedagógico aliavam-se, na sua argumentação, a um projecto educativo e a uma comunidade docente, a liceal. Afirmavam do interior dessa comunidade não ceder a pressões institucionais ou programáticas que resultassem em “simplificações” ou adaptações abusivas de excertos de textos, afirmam, também, não prescindir da diversidade de escolhas estilísticas.

Mas se a tradição lhes serviu para se oporem a possíveis pressões externas, também, tal como no exemplo anterior, o Desenho contou com autores que não se inibiram de chamar as competências

Augusto Casanova Pinto, de *Selecta Literária*; e ainda Augusto Cortesão e José Castanheira, de *Selecta Literária*, estas duas últimas do princípio do século XX.

universitárias para, de fora da sua comunidade do ensino, afirmarem a autoridade científica dos seus materiais⁴². Porém, esta afirmação de um campo próprio e ao mesmo tempo de um campo filiado no estatuto de saberes creditados porque provenientes do ensino universitário, funcionou de forma implícita. Contudo, os prefácios analisados não se referiram frequentemente a esta situação. Entre os casos dos manuais de Desenho, onde a articulação entre mecanismos de dentro com os de fora se realizaram explicitamente, sublinharei o *Compêndio de Desenho Linear Elementar*, na sua 3ª edição de 1881.

O autor usou o reconhecimento social da legitimação estrangeira, importando e divulgando um método novo para o ensino do desenho. Transcreveu, inclusive, uma parte do manual austríaco de Joseph Gradauer, onde se explicava o *método sitgmográfico*. Contudo, do meu ponto de vista, o mais interessante no manual de José Miguel de Abreu seria justamente a conjugação de mecanismos diversos para atingir, por um lado, o reconhecimento do grupo profissional e, por outro, uma legitimação institucional e social mais vasta. Institucionalmente, a obra era já agraciada pela aprovação, tal como indicava na capa (Diário do Governo, nº 121, de 30 de Maio de 1882), quando o manual referido gozou de um verdadeiro e cuidadoso lançamento público e profissional. Aqui, nenhum pormenor foi descurado.

Em primeiro lugar, o apoio inequívoco de Joaquim de Vasconcelos ao manual através da escrita de um “parecer”. O “parecer” foi anexado ao manual, visando obviamente agregar a si o prestígio intelectual do tão conhecido

42 Ainda em “Notas Preliminares», na antologia *Textos Medievais Portugueses*, os seus autores, António Correia de Almeida Oliveira e Luís Saavedra Machado, sublinharam o auxílio etimológico prestado pelos professores universitários linguistas Joaquim Figanier e Joaquim da Silveira.

crítico de arte e professor de línguas do Liceu do Porto. Este “parecer” foi ainda apresentado ao Conselho Científico da Sociedade de Instrução do Porto, multiplicando através desta autoridade a sua força discursiva. A sua projecção neste meio ficaria pois garantida com o aval do prestígio da referida “sociedade”. Sem embargo, o passo de divulgação seguinte veio no encadeamento dos anteriores. Tratou-se da publicação do “parecer” em vários jornais portuenses e na *Revista da Sociedade*. Uma estratégia pública bem concertada que culminou, finalmente, no convite à discussão no âmbito do ensino: “Foram convidados à discussão do dito Parecer todos os professores residentes no Porto, sócios e não sócios, a fim de se proceder com todo o escrúpulo em matéria de tanta importância.” (Abreu, 1884: 10).

Era para “matéria de tanta importância” que José Miguel de Abreu convocava os professores ao debate público. O seu envolvimento e o seu compromisso na produção do seu livro foi o que lhes solicitou, porque “animados com a aceitação benévola e honrosa que a nossa obra acaba de alcançar, envidamos todos os nossos esforços para aperfeiçoá-la nesta terceira edição, tanto quanto no-lo permitem os nossos recursos” (Abreu, 1884: 11). Neste “Prólogo” da 3ª edição, reproduzido depois em todas as edições, era patente a humildade do autor face à “classe”, porque, não obstante os reduzidos recursos, era o estímulo dos professores que usariam o livro que justificava o seu esforço, a sua animada vontade de o repensar e melhorar. Mas, não esqueçamos que para garantir ainda a boa recepção, Joaquim de Vasconcelos estava lá, afirmando que se trata de “uma obra nova, que faz honra ao professorado português”. A longa duração editorial deste manual comprovava que os esforços do autor e do comentador não foram em vão⁴³.

43 O *Compêndio de Desenho Linear Elementar* de José Miguel de Abreu iniciou a sua trajectória editorial em 1881 e contou, entre os registos da BNL, com 8 edições, que o levaram a ser publicado até 1889. O seu discurso em edições posteriores não deixaria dúvidas sobre um endereçamento claro aos professores de Desenho. No “Prólogo” da quarta edição o autor foi ainda mais explícito: “a excelente aprovação do magistério primário, muitos dos nossos colegas

Várias décadas depois, foi a vez de o livro de José Pereira, *Compêndio de Desenho de Projecções* (1934), ser promovido por uma estratégia de envolvimento de toda a “classe” na sua produção. Esta aproximação poderia parecer hoje vulgar, mas sê-lo-ia na época? Nas edições seguintes e igualmente em folheto de promoção, o autor publicava um conjunto de apreciações elogiosas sobre o seu manual. José Pereira, tal como se apercebe por aquelas, tinha oferecido o manual a um vasto grupo de professores de Desenho, ligados estrategicamente a diferentes instituições⁴⁴, com particular relevância para as Escolas Industriais. Com a oferta do livro, pedia a opinião dos professores. Ao referendar a recepção do livro nas escolas, ele conseguia ao mesmo tempo enredar os professores da disciplina no discurso por ele produzido:

“O honroso acolhimento obtido pelo “Desenho de Projecções”, que se traduz pela sua adopção na totalidade das nossas Escolas Industriais e ainda por numerosíssimas apreciações, tão lisonjeiras como espontâneas, que nos foram endereçadas, não esquecendo as verbais, impõe-se-nos o dever, que cumprimos gostosamente, de afirmar a todos os Ex.mos Colegas, sem qualquer exclusão, o nosso mais profundo reconhecimento.” (Pereira, 1961: anexo).

A repetição contínua de enunciados afirmativos produziu um efeito interessante, não apenas de adesão dos professores ao livro, mas ainda de construção discursiva da disciplina. Uma tal unanimidade, mesmo que da

de instrução secundária e o público em geral concederam à terceira edição do nosso *Compêndio de desenho linear elementar* [...] impuseram-nos a obrigação e o dever de dar a lume esta quarta edição” (1884:12).

44 Para além dos professores de escolas industriais e de outras escolas de ensino secundário, como o Colégio Militar, os Pupilos do Exército, Casa Pia de Lisboa, etc., contaram-se entre as apreciações publicadas na 4ª edição as de professores estrangeiros, espanhóis e italianos: Modesto Prieto Camiña, do Instituto Nacional de 2ª Enseñanza de Vigo e do Instituto Comercial de Madrid; Jacopo Maria Garlatt, do Instituto Tecnico Internazionali de Toronto; José Maria Chimet, da Escuela Técnica del Trabajo en Pamplona; Germán Arin, Escuelas del Trabajo de Navarra. Surgem, igualmente, apreciações de professores ligados a instituições superiores nacionais: João António Piloto, da Escola de Belas-Artes de Lisboa; Álvaro de Melo, Ferreira Macedo e Cássio Ayres da Silva, todos do Instituto Superior Técnico; Ângelo Ribeiro, da Universidade do Porto.

publicação se tivessem excluído as apreciações menos entusiásticas, legitimava o manual, a disciplina e toda a corporação de professores que a serviu e que dessa forma tinha sido chamada a aprovar a iniciativa. Nesta enunciação, os professores afirmaram a pertinência e a importância do manual. “Necessitava-se de um livro deste género e o Colega vem tirar de embaraços os que se dedicam à missão nobre, mas também muito ingrata de ensinar” (Couto, in Pereira, 1961: anexo). Era toda uma “classe” que se revia no trabalho de organização de enunciados que José Pereira fabricou. Era em prol de objectivos de ensino comuns que o autor estabelecia “uma ordem de ensino, metódico e racional” (Piloto, in Pereira, 1961: anexo).

Nos comentários implicitamente se retinham os critérios de avaliação mais significativos da disciplina – Desenho de Projecções. Carlos Marques Leitão diz que “concorre o seu trabalho para que o profissional saiba ler o desenho” (Leitão, in Pereira, 1961: anexo). A clareza discursiva numa lógica racional de encadeamento entre o texto e a imagem, assim como o sentido prático de resolução de problemas orientados para a aprendizagem progressiva eram os critérios mais sublinhados por estes professores na análise do manual. Estas duas características tornavam-no um “auxiliar” eficaz para o ensino. Alguns enunciados consideraram mesmo que a sua eficácia se comprovava nos resultados dos “seus” alunos.

“Renovo, pois, as minhas felicitações e para lhe demonstrar que são bem sinceras, basta comunicar-lhe que, seguindo este ano a sua orientação no ensino do desenho de projecções, tenho constatado óptimos resultados nos trabalhos dos meus alunos.” (Romero, in Pereira, 1961: anexo).

A orientação metodológica do ensino era, portanto, para este professor dada pelo próprio manual. Mas tal poderia acontecer porque de facto o manual se sobrepusesse ao programa ou porque o mesmo se identificasse plenamente com ele. No posfácio da 1ª edição, José Pereira afirmava que “mantivemos o propósito, além do cumprimento

dos programas, de mostrar os casos concretos, conseguir a sua observância e torná-los a todos compreensíveis” (Pereira, 1934: 177). O autor mostrava uma clara concepção da função que um manual escolar deveria ter, por um lado seguindo o programa mas por outro operacionalizando os seus conteúdos em “casos concretos”. Por isso, não existiria “outro melhor, mais completo e adaptado aos programas do nosso Ensino Técnico” (Lino, in Pereira, 1961: anexo).

As dificuldades inerentes aos conteúdos complexos do Desenho de Projecções seriam assim superáveis. Contudo, o manual tinha, ainda para alguns professores, o condão de uniformizar o discurso da disciplina, de delimitá-lo, de definir o campo.

“Tive também ocasião de verificar, durante os exames de desenho de projecções de cujos júris fiz parte, quanto o seu livro serviu para facilitar a tarefa dos professores que, antes da publicação do referido livro, interpretavam cada qual a seu modo os respectivos programas, resultando disto inconvenientes pedagógicos apreciáveis no que diz respeito à metodologia da disciplina.” (Ferreira, in Pereira, 1961: anexo)”.

A capacidade de falar em nome do colectivo, como professor – o colocar-se na posição de um instrumento e uma voz do grupo docente –, teria sido fundamental para a fixação e consolidação do discurso disciplinar, tal como os casos anteriores indicavam.

Mas a inscrição dos manuais num determinado saber e grupo profissional exigiu igualmente falar em nome de outros actores, os alunos. A especificidade do público-alvo e a adequação estrita a cada perfil de aluno em formação julgo ter sido importantíssima para determinar o campo disciplinar e a sua comunidade docente, assim como o discurso de um determinado projecto político e educativo.

Estou a referir-me, por exemplo aos manuais que, depois do século XIX, ao endereçarem-se aos alunos acabavam com a indefinição de não se saber se se destinariam igualmente a professores. A partir dessa distinção de manuais para professores dos manuais para alunos todas as disposições do discurso tenderiam a ajustar-se às necessidades de operacionalização dos conteúdos programáticos.

Mas estou a referir-me também como, de uma forma mais abrangente, o manual poderia assumir o facto de fazer parte das relações sociais escolares – estabelecendo os termos sociais em que se realizariam as acções e as dinâmicas de aprendizagem entre os professores e os alunos. Nesse sentido, o endereçamento aos alunos separou também o ensino liceal do ensino técnico. O seu registo nas capas das antologias de textos e nos compêndios de desenho, permitia identificar de imediato a quem se dirigiam. O registo de um público-alvo preciso, identificando escolas e níveis de aprendizagem, embora se tenha generalizado de tal forma no século XX que se nos apresenta hoje como natural, nem por isso (ou talvez mesmo por isso) deixa de ter uma história que merece uma atenção especial.

O endereçamento do manual escolar a vários públicos em simultâneo foi uma característica comum no século XIX. Por exemplo, um dos manuais de desenho “para os liceus” que obteve maior sucesso, o *Compêndio de Desenho Linear* (1868), de Teodoro da Mota, projectou a sua utilização posterior como consulta profissional. Decorreu entretanto um longo período de “sedimentação” curricular entre a sua primeira publicação de 1868 e a reforma liceal de 1894-95. Este foi o tempo necessário à afirmação social das disciplinas escolares liceais e à sua separação da “vida profissional”. Os manuais escolares irão espelhar essa autonomia identitária dos liceus através da sua exclusiva utilização para fins educativos.

Do lado do ensino técnico tal autonomia não estava garantida no início do século XX. Tomemos como exemplo a duplicidade do público-alvo atestada no livro de Tomás Bordalo Pinheiro. No prefácio deste livro, *Desenho de Máquinas* (1905), o autor afirmava que o livro se destinaria aos alunos das escolas industriais para evitar que os mesmos tivessem de apontar as matérias apresentadas pelos professores nas aulas. Mas logo de seguida, lembraria a vantagem do mesmo “servir mais tarde de consulta, quando o operário no exercício da sua arte precise de recordar qualquer proporção ou forma de construir, que por acaso se lhe tenha varrido da memória” (Pinheiro, 1905: 2). Estamos, portanto, perante uma mesma lógica de “ponte” entre a escola e a profissão que, quase meio século antes, encontrámos no livro de Teodoro da Motta. Tratando-se do ensino técnico, podemos justificar este mecanismo de “ponte” como inerente à própria identidade das escolas industriais, em que uma formação escolar relativamente breve dava acesso à profissão.

Porém, a necessidade de o autor afirmar no prefácio a vertente identitária profissional em detrimento da pedagógica e escolar parece-me constituir, à partida, uma fragilidade institucional destas escolas e das suas disciplinas. Estaria ligada à indefinição dos programas de desenho do ensino técnico, ou seja, da sua falta de autonomia face à sociedade civil onde se inscreviam. Esta falta de estatuto escolar era tanto mais importante porque, no ensino técnico, o Desenho não era uma disciplina, era o conjunto de disciplinas que marcavam a identidade de todo o currículo técnico. O processo que conduziu a uma maior autonomia das disciplinas de Desenho do ensino técnico poderia ser identificada no próprio historial deste livro. Na sua 3ª edição, de 1920, o autor justificava a reedição do manual pela necessidade de “modernizar” o ensino, porque o livro seria a “a base indispensável a

todo o engenheiro mecânico e seus auxiliares, desenhadores, mestres de oficina e operários” (Pinheiro, 1905: V).

A alteração do enunciado era, desta feita, significativa, porque a utilidade profissional aqui invocada era largamente contrabalançada com o reforço do discurso pedagógico. O autor explicava que as alterações introduzidas resultaram da edição anterior ter criado “um compêndio bastante confuso, sob o ponto de vista gradual e metódico”. Ora, foi justamente para responder “à necessidade de acompanhar os novos processos de ensino e o desenvolvimento que adquiriu esta especialidade de desenho” (Pinheiro, 1905: V), que o livro voltaria a circular, mas agora modificado. Justificava-se a reorganização pela introdução de operatividade pedagógica. No ensino técnico, tal como tinha acontecido no desenho liceal (com o compêndio de desenho de José Miguel de Abreu), foi com um livro capaz de apresentar uma definição etária clara e uma inscrição pedagógica precisa que se fixaria o campo discursivo das suas disciplinas de Desenho e a sua acção escolar, ultrapassando as óbvias referências à utilidade profissional.

Se, após a década de 1920, cada autor de desenho se encontrava ciente do público-alvo a que se dirigia, então como se poderá explicar que o *Desenho Geométrico* (1939), de Rogério de Andrade, bem posterior, procurasse ainda chegar simultaneamente às duas instituições de ensino. Diz-se na capa “para uso do Ensino Técnico Profissional e adaptado ao 1º ciclo Liceal”. Ao mesmo tempo que se indicava a pertença ao ensino técnico profissional, procurava-se atingir também o público dos liceus através da indicação “adaptado”. Esta “invasão” subtil, que implicou um trabalho de análise curricular suplementar ao autor para introduzir conteúdos no seu livro, patentes num índice específico para o 1º ciclo dos liceus, partiu eventualmente

da suposição de que os compêndios do liceu não tratavam devidamente a modalidade “desenho geométrico”. Após a reforma de 1936, de Carneiro Pacheco, defendeu-se no liceu a alternância do desenho geométrico com outras modalidades, como o desenho à vista e o desenho decorativo. Nessa medida, o desenho geométrico, embora representado no programa, não detinha a mesma posição de supremacia até aí existente. Por outro lado, só um autor do ensino técnico que se considerasse capaz de fazer uma reflexão crítica sobre o programa dos liceus se aventuraria a realizar esta “invasão”. Portanto, o facto de Rogério de Andrade ser simultaneamente professor-metodólogo e director da Escola Industrial António Arroio deverá ter contado para credibilizar os seus livros e lhe dar a confiança necessária para se aventurar nesta operação de “charme” aos liceus.

INSTITUIÇÕES DE PERTENÇA DOS AUTORES DE MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS

AUTORES DE PORTUGUÊS	ENSINO LICEAL	ENSINO TÉCNICO
José Correia Marques CASTANHEIRA		
José de Sousa CARRUSCA	X	
Adriano António GOMES	X	
João Manuel MOREIRA	X	
Manuel António Morais das NEVES	X	
Augusto Casanova PINTO		
Francisco Augusto Xavier RODRIGUES	X	X
Luís Filipe LEITE	X	
Francisco Adolfo COELHO	X	X
Bernardo Valentim Moreira de SÁ		X
António Augusto CORTESÃO	X	
António Gomes PEREIRA	X	
José Francisco Alves Barbosa de BETTENCOURT	X	
Júlio de Sousa BRANDÃO		X
Rodrigo Fernandes FONTINHA	X	X
António Eduardo Simões BAIÃO		X
Augusto César Pires de LIMA	X	X
Berta G. Valente de ALMEIDA e Costa Cabral	X	
José Pereira TAVARES	X	

AUTORES DE PORTUGUÊS	ENSINO LICEAL	ENSINO TÉCNICO
José Monteiro CARDOSO	X	X
António Correia de Almeida e OLIVEIRA	X	
António Gonçalves MATTOSO	X	X
Luís Saavedra MACHADO	X	
José de Oliveira BOLÉO		X
Virgínia Santos MOTTA Teixeira de Aguiar		X
Virgílio Américo da Silva COUTO		X
António Marques MATIAS		X
Júlio de Jesus MARTINS	X	X
João de Almeida LUCAS	X	
Irondino Valério Peixoto Teixeira de AGUILAR		X
Augusto da Silva Reis GÓIS		X
Adriano Nunes de ALMEIDA	X	
José Nunes de FIGUEIREDO	X	
Emílio António Carneiro de Sousa e MENESES		X
Bernardo Gonçalves NETO	X	
Francisco Xavier ROBERTO		X
Francisco Júlio Martins SEQUEIRA	X	
Fernando Vieira Gonçalves da SILVA		X

INSTITUIÇÕES DE PERTENÇA DOS AUTORES DE MANUAIS ESCOLARES DE DESENHO

AUTORES DE COMPÊNDIOS DE DESENHO	ENSINO LICEAL	ENSINO TÉCNICO
Manuel Nunes GODINHO		
Teodoro da MOTTA	X	
Joaquim António da Fonseca VASCONCELOS	X	
António Luís Teixeira MACHADO	X	
José Miguel de ABREU		
Carlos Adolfo Marques LEITÃO		X
Ângelo Coelho de Magalhães VIDAL	X	X
Tomás Bordalo PINHEIRO		X
José Vicente de FREITAS		
José PEREIRA		X
Luís Maria de PASSOS da Silva	X	
Augusto do NASCIMENTO	X	X
Rogério Fernandes de ANDRADE		X
José Júlio Marques Leitão de BARROS	X	
Jaime Pedro Martins BARATA	X	
Adolfo Faria de CASTRO	X	
José Maria de Moura MACHADO	X	

J. A. Ferrer ANTUNES	X	
Manuel FILIPE	X	
Manuel M. de Sousa Calvet de MAGALHÃES		X
Alfredo Betâmio de ALMEIDA	X	
Maria Helena ABREU	X	
Fernando Pessegueiro MIRANDA	X	

Através das formas de endereçamento definia-se o público e, ao mesmo tempo, afirmava-se a pertença dos professores autores destes livros a um determinado grupo disciplinar e projecto educativo. Assim, o professorado dos liceus correspondia aos autores de manuais para estas escolas, enquanto o professorado das escolas técnicas garantiria a produção de livros para esse ensino. Os autores de manuais estariam, desta maneira, especialmente ligados à sua própria comunidade docente. E, embora tivessem existido autores de antologias e de compêndios que leccionaram nos dois tipos de escolas, a maioria ora pertencia aos liceus ora pertencia às escolas técnicas. O trabalho docente facilitava a produção de materiais escolares e a inscrição numa cultura específica. Contudo, tal como já veio a propósito antes, as fronteiras entre as produções e os produtores do ensino liceal e do ensino técnico nem sempre estiveram muito nítidas. Entre os autores de livros de leitura e selectas muitos foram aqueles que não só leccionaram nos dois tipos de instituição de ensino secundário, como produziram materiais tanto para os liceus como para o ensino técnico.

Quanto ao Desenho, poderá supor-se uma situação diferente, visto que os objectivos dos cursos do ensino técnico exigiam um elevado conhecimento específico das matérias e essa especialização terá eventualmente dificultado a passagem dos conhecimentos e dos materiais de um projecto para outro. Apesar disso, como vimos com Rogério de Andrade, houve excepções, tanto mais que alguns autores

leccionaram simultaneamente em escolas técnicas e em liceus, fazendo parte dos seus corpos docentes. Esta situação sugere-me a possibilidade de trocas de materiais, pois não é concebível que um professor que ensine em duas escolas diferentes não utilize em ambas, sempre que possível, os materiais que prepara para as aulas. Este apelo ao uso, à troca e à “reciclagem” de materiais didácticos surgiria, quanto a mim, de uma lógica economia de tempo. Esta possibilidade de extravasamento de materiais, neste caso, textos de língua portuguesa de uma instituição para outra foi sugerida no prefácio do livro de leitura de António Baião⁴⁵, *O Livro de Português* (1916):

“De há muito que a experiência do ensino nos tinha demonstrado a carência de um livro especial para leitura, interpretação e análise nas aulas de português nas Escolas Industriais. Só agora porém se nos ofereceu ensejo de levar a cabo tal empreendimento, incluindo o nosso livro na já bem conhecida Biblioteca de Instrução Profissional (Baião, 1916: V).

A dar crédito ao autor, as escolas industriais nas duas primeiras décadas do século XX não contaram com um livro de leitura específico. Se a isto juntarmos o fraco peso curricular da disciplina de português no cômputo do plano de estudo dos cursos técnicos, toma forma um cenário de subordinação do ensino técnico ao liceal, no âmbito da língua materna. O próprio livro de que aqui falamos, o *Livro de Português* não registava na capa o nome do seu autor, mas sim o de Tomás Bordalo Pinheiro, que dirigia a colecção Biblioteca de Instrução

45 António Baião foi, desde o início do século XX, professor de português em várias escolas técnicas, Machado de Castro, Ferreira Borges, Rodrigues Sampaio e Afonso Domingues. Nesta última escola ter-se-á cruzado com Tomás Bordalo Pinheiro e, provavelmente, desta ligação surgiu a ideia de produzir e publicar *O Livro de Português*. Para além de professor, António Baião, foi director da Revista Pedagógica e director do Arquivo da Torre do Tombo.

Profissional. Nesta se publicavam muitos livros de divulgação científica e tecnológica e, ainda, outros que se dirigiam a diversas profissões⁴⁶. Não era, portanto, uma colecção académica no sentido tradicional, mas uma série situada entre o ensino técnico e o exercício de profissões. Quanto a António Baião, não obstante a importância intelectual e social que ele viria a ter com a ocupação posterior do cargo de conservador do Arquivo da Torre do Tombo e com os seus estudos etnológicos e literários, *O Livro de Português* (1916) ocupava na colecção, como no currículo técnico a língua portuguesa, um espaço isolado e de importância menor.

Para além dos já enumerados, um outro indicador de “imaturidade” disciplinar parece-me ser o da ausência de registo do grau de ensino a que o livro se destinava, embora se pudesse identificar implicitamente um endereçamento ao nível elementar. O tipo de temáticas abordadas nos textos, fábulas, lendas e narrativas muito simples; textos de dimensão muito reduzida; temas infantis, parecem constituir um indicador de se destinarem a alunos muito jovens. O prefácio que explicaria, em parte, estes aspectos formais e a sua relação com os traços identitários do ensino técnico: “O ensino de português nas Escolas Industriais tem de ser subordinado a pontos de vista especialíssimos por causa da sua população escolar”. Os “pontos de vista especialíssimos”, que remetiam para os alunos e para o ensino “básico” da língua, determinavam a associação entre os “conhecimentos úteis” e os “conhecimentos da linguagem”. A utilidade profissional impregnava todo o livro. “Por isso escolhemos de preferência trechos respeitantes às indústrias e comércio portugueses,

46 Entre os títulos da colecção encontram-se, por exemplo, “Condutor de máquinas”, “Torneiro Mecânico”, “Ferreiro”, “Fundidor”, “Electricista”, “Tipógrafo”, “Sapateiro”, “Fogueiro”, etc.

quer no seu estado actual, quer na sua história através as épocas do nosso viver colectivo” (Baião, 1916: V).

A pertença do livro de leitura ao ensino técnico de português passava pela subordinação à ideia utilitária da língua⁴⁷, delimitada por supostas exigências profissionais e pelo “quase” anonimato dos seus autores. Entretanto, alguns autores do ensino técnico produziram duplamente, ou seja, adaptaram os suas antologias ao ensino liceal. As transferências dos critérios de selecção de textos, a organização dos conteúdos e todas as outras operações para a elaboração de livros parecem-me muito prováveis. O esforço realizado para a elaboração de um manual deste tipo será menor, eventualmente, à medida que os anos passavam e as publicações se multiplicavam. E, neste caso já não estou a falar de manuais que se editaram ao longo de anos sempre iguais. Estou a falar, por exemplo, dos livros de Augusto César Pires de Lima, primeiro para o ensino comercial, depois para o ensino industrial e, finalmente para o ensino liceal. A semelhança entre os destinados ao ensino técnico, comercial e industrial, foi muito grande. Mas se os livros destinados para os liceus não eram tão próximos, notar-se-á que um mesmo modelo se encontrava na base destes produções. O mesmo se poderá ainda dizer do livro de leitura que o autor organizou com seu pai, para o ensino primário⁴⁸.

47 Uma das preocupações pedagógicas do autor era a excessiva extensão dos textos. “É possível que um ou outro trecho seja um pouco longo para o fim que se tem em vista mas, além de ser isso excepção explica-se por não querermos truncar assuntos verdadeiramente interessantes” (s/data: VI). Tal como o autor dizia, os textos maiores eram excepções e, para além do mais, pareciam não caber nem escrúpulos científicos, nem critérios literários no sentido estrito do termo.

48 Estou referir-me aos livros de leitura de Augusto Pires de Lima, *Portugal: livro de leitura*, com 18 edições e uma circulação até 1951, destinado aos liceus, e *Portugal: os nossos escritores*, igualmente para os liceus mas já para as 4ª e 5ª classes, que iniciou a sua trajectória editorial em 1928 e permaneceu no cenário escolar com várias publicações até 1949; para o ensino primário, e em

Mas nesta transitoriedade aqui reflectida quero assinalar, na década de 1930, um episódio relativo à aprovação de livros de leitura para o ensino técnico que, quanto a mim, ilustrará a tentativa de fechamento identitário da comunidade docente à intervenção dos professores dos liceus. O episódio envolveu, como principal protagonista, um autor de materiais didácticos com larga experiência, Francisco Xavier Rodrigues. Este autor leccionava na altura, em paralelo, num liceu e numa escola técnica. A sua actividade lectiva dividia-se, na época, entre o Liceu Passos Manuel e a Escola Industrial de Machado de Castro. Por sua vez, não era igualmente estreante nos “palcos” da edição escolar. Contava com uma produção considerável e com o reconhecimento oficial e nos meios editoriais e escolares⁴⁹. As suas obras mais significativas eram selectas literárias e livros de leitura, cujo maior sucesso se intitulava de *A Nossa Terra* (1921). Neste caso, o título englobava um livro de leitura para as primeiras três classes do liceu e uma selecta literária para as 4ª e 5ª classes. A duração e o número de edições dos seus livros das décadas de 1920 e 1930 foram grandes e, por isso, permitem-nos inferir a posição de relevo deste autor do ensino secundário⁵⁰.

No ano de 1932, Xavier Rodrigues apresentava a concurso, para aprovação no Ensino Técnico Profissional (Decreto nº 20 933, de 18/02/1932; publicação dos resultados a 6 de Janeiro de 1933), dois

colaboração com seu pai Américo Pires de Lima, seria publicado desde 1929 o *Leituras para o ensino primário*, que ascenderia a mais de 40 edições registadas na Biblioteca Nacional de Lisboa até 1967; e, finalmente, o *Livro de leitura para o ensino comercial*, para os 3º e 4º anos do Curso Complementar do Comércio, de 1935, igualmente com muitas edições.

49 Para além de publicações para o ensino do Latim e da História, o autor contava com um conjunto de auxiliares para o ensino de Português, entre os quais os publicados em 1912, *Exercícios Gramaticais e de Leitura e Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Quanto à produção de livros de leitura, embora *A Nossa Terra* constituísse uma publicação de 1921 dirigida aos liceus, o autor afirma, ao longo desta polémica, que ela seria igualmente usada em escolas comerciais e industriais.

50 A primeira edição de *A Nossa Terra* data de 1921 e a última registada na Biblioteca Nacional de Lisboa, a 13ª edição, de 1936.

livros de leitura, a saber, *A Nossa Terra* e *Leituras Portuguesas*. A rejeição dos livros pela comissão investida pelo Ministério de Instrução Pública na tarefa da sua apreciação gerou debate e este permitir-nos-á compreender os critérios de inclusão e de exclusão e os mecanismos de identidade institucional que aí se projectaram. O protesto do autor foi mais veemente porque a legislação não obrigava ao “livro único” e previa a possibilidade de aprovação de vários livros. Ora, não estando face à necessidade de escolha de um só livro, a exclusão adquiria um carácter de perseguição. Ser preterido ganhava assim maior densidade. Mas, não me parece tratar-se exclusivamente de uma questão pessoal. Este debate poderá ser o momento histórico em que as marcas singulares da disciplina de Português do técnico se definiam no inverso das marcas identitárias dos liceus.

Não querendo introduzir aqui uma análise aos conteúdos dos livros, podemos reflectir sobre os argumentos avançados tanto pela relatora desta comissão como pelo autor⁵¹. Ambos giraram em torno da originalidade ou da suposta “cópia” dos conteúdos dos livros e de ambas as argumentações se poderá inferir a definição da especificidade desta disciplina para as escolas técnicas. A estranheza deste primeiro argumento tinha a ver com a própria natureza do género manual escolar, em particular com a do livro de leitura e selecta, que foi sendo feito de “fragmentos de textos”, dificilmente se poderia considerar uma obra “original”, mesmo atendendo à sua estrutura, porque esta raramente se afasta de uma tradição

⁵¹ Entre 1933 e 1934, Francisco Xavier Rodrigues questionou a comissão de apreciação dos livros de leitura do ensino técnico profissional através de dois documentos de reclamação. A sua publicação, sob os títulos de *Em defesa própria* e *Efemérides de um concurso de livros para as Escolas Industriais*, facilitou o acesso aos seus argumentos.

inerentemente escolar. Quanto ao segundo, o autor⁵² afirmava a sua pertença à comunidade docente do ensino técnico profissional e considerava que a sua exclusão tinha matizes de favorecimento pessoal e político de outros autores. Para ele, a escolha legítima deveria centrar-se na linha ideológica e pedagógica seguida nos manuais. Pelo contrário, Alda Guedes Teixeira, relatora da comissão, afirma:

“É principal condição de um autor, antes da publicação do seu livro, estudar as bases de um determinado ensino, angariar bons elementos linguísticos, dispô-los convenientemente atendendo sempre à feição característica, para que não fatigue o cérebro com assuntos ilusórios e dispensáveis a um determinado curso. O professor dirige e instrui os alunos, precisa exigir deles a aquisição do cumprimento dos seus deveres e para tal carece de um livro integralmente instrutor das normas do programa. É conveniente ter em vista o critério exclusivamente utilitário para a selecção e organização dos trechos indispensáveis ao ensino da língua pátria, aplicado às mentalidades escolares que se embrenham na vida oficial, pondo em contacto com as formas linguísticas e os conhecimentos adequados à sua arte. Não poderá exagerar-se a importância do ensino do Português no plano actual dos estudos do ensino técnico (Teixeira, in Rodrigues, 1934: 4-5).

52 O autor lamentava antes de tudo não ter tido acesso ao Parecer “no uso de um direito que a lei lhe confere”. Apenas após a sua insistência, surgia uma legislação “apressada” para regular os recursos interpostos no D.G. nº 192, II série, de 19 de Agosto de 1933, completada em D.G. nº 196, decreto 23 009, de 30 de Agosto de 1933. Perante a falta de resposta às suas solicitações, Francisco Xavier Rodrigues redigiu então “uma carta a todos os membros das sub-secções e da Secção a fim de os elucidar acerca das injustiças cometidas contra ele, servindo-se dos únicos elementos que lhe foram fornecidos pela respectiva Repartição”.

A incapacidade de delimitação do saber e o desconhecimento do público ao qual se dirigia era entendido como demonstração de infidelidade do autor à especificidade do ensino técnico profissional. Esta especificidade implicaria a limitação do conhecimento da língua, a adequação a objectivos do “ensino utilitário”, compatível com a formação necessária, mas não excessiva, de futuros operários que “se embrenhem na vida oficial”. Os livros de Xavier Rodrigues pecariam por excesso, medido pelas “mentalidades dos escolares”, que não deveriam “fatigar o cérebro com assuntos ilusórios”. O *sourmenage pedagógico* servia aqui de justificação para uma concepção social discriminatória, que começava logo com a formação em “língua materna”.

Mas esta delimitação do saber era corroborada por toda a organização curricular no ensino técnico, a começar pelo fraco peso com que a disciplina de Português se encontrava previamente definida no plano de estudos. “Não poderá exagerar-se a importância”, avisava a relatora. O quadro curricular do ensino técnico era uma simplificação a vários níveis: “Para que serve o ensino da física no estudo da língua pátria, se, para cumprir o programa, há tanta, tanta preocupação de facilitar aos alunos a compreensão de trechos de finalidade industrial?” (Teixeira, in Rodrigues, 1934: 6).

Defendia-se portanto que o ensino de Português nestas escolas deveria continuar a ser a mera compreensão de “trechos de finalidade industrial”, não obedecendo a critérios de selecção estética e não revelando qualquer perspectiva de tornar estes alunos leitores autónomos ao longo da vida. Exemplo desta concepção poderá ser ilustrada pelo livro de leitura que foi aprovado, nesta data, pela mesma comissão, *A Escola Técnica* (1933). Este livro havia sido organizado por José Monteiro Cardoso e por Vítor José Oliveira, a

quem se juntaria na segunda edição o prestigiado José de Oliveira Boléo. O livro permitia visualizar os limites que foram impostos à disciplina. Mas, os argumentos de Xavier Rodrigues não são apenas de carácter social e pedagógico. Ele acusava a comissão de falta de idoneidade, porque os autores de *A Escola Técnica* leccionavam na mesma escola⁵³ que a própria relatora e os outros elementos que compuseram a comissão⁵⁴. Ele afirmava que, ao analisarem os manuais, fizeram-no “como se esses relatórios fossem qualquer obra de construção”. Então, a crítica de corrupção ligava-se à acusação de falta de competência profissional.

E, neste debate, a comissão de apreciação de livros devolveu estas críticas com apreciações negativas dos seus livros, porque, segundo estes professores, os livros de Xavier Rodrigues não passavam de cópias de outros livros anteriormente publicados pelo autor. Também Xavier Rodrigues parecia sensível a esta argumentação, porque invocava igualmente o conceito de “cópia”, considerando plágio as selecções de textos realizadas para o livro aprovado. Teria havido descuido da comissão no exame comparado das obras postas a concurso? Ora não se tratando de obras originais, mas sim de combinações de excertos vindo de muitas proveniências, onde poderia

53 José Monteiro Cardoso e Vítor José Oliveira eram colegas de Alda Guedes Teixeira, na Escola Industrial Afonso Domingos na data do concurso dos livros de leitura, em 1932.

54 Francisco Xavier Rodrigues referia-se a uma comissão formada por engenheiros. Francisco José Nobre Guedes, Arnaldo Dias Monteiro de Barros e João Furtado Henriques, director da Escola Industrial de Afonso Domingues, que faziam parte deste grupo, segundo ele, não teriam capacidades científicas e pedagógicas para avaliarem a qualidade de livros didácticos de Português. Não importa aqui se justamente ou não, a verdade era que Xavier Rodrigues se colocaria acima dos avaliadores do seu livro, possivelmente a partir da posição de autor com experiência, mas também de professor dos liceus. Nesta argumentação, Xavier Rodrigues acabaria por desvalorizar o texto de resposta pelos erros ortográficos e a falta de concordância sintáctica.

estar o plágio? Na escolha dos mesmos textos? Nas formas e na ordem pela qual se realizou a distribuição dos textos na orgânica geral do livro? Xavier Rodrigues fala das alterações superficiais, que mudavam apenas os títulos aos textos para que estes tomassem a aparência de textos úteis sobre indústria ou comércio.

Dentro das regras de funcionamento específicas deste género não faz sentido a acusação de plágio (Bourdieu, 1996; Casanova, 1997). As antologias escolares, ao contrário das obras de literatura, não precisavam de ser originais para serem reconhecidas e validadas socialmente. O enunciado acusador surge, parece-me, para dizer uma outra coisa, para mostrar a possibilidade de contrariar uma concepção do perfil do aluno definido para o ensino técnico. A tónica deveria colocar-se no confronto entre duas concepções pedagógicas e duas formas de definir o perfil dos alunos do ensino técnico, a do autor e a da comissão apreciadora dos livros. Xavier Rodrigues defendia-se, argumentando com a não menoridade intelectual dos alunos, mesmo quando destinados ao trabalho manual. O livro de leitura, segundo ele, não deverá cingir-se ao mínimo possível, a umas quantas noções gerais de comércio, indústria e agricultura, com a justificação de não “prejudicar o cérebro” dos alunos. O autor, ao defender-se, defenderá a literatura, pois quanto mais peso tivesse na composição das antologias mais se enriqueceria o ensino.

[O] “2º volume das Leituras Portuguesas pretendeu abrir para os alunos do 3º ano das Escola Industriais [...] uma clareira de arte e de cultura, dando-lhes a conhecer os autores clássicos da nossa Terra em trechos perfeitamente acessíveis à sua inteligência.” (Rodrigues, 1934: 9).

Francisco Xavier Rodrigues não considera descabida a valorização da literatura e comentava ainda que aquilo que fizera no seu livro não era a mera transferência do cânone literário liceal para o técnico, porque os textos por ele escolhidos estariam ajustados ao tempo curricular e às dificuldades dos alunos. Despropósito era, para ele, não aproveitar o tempo escolar para “alargar os horizontes dos alunos”, obviamente, nos princípios ideológicos nacionais.

Nesta polémica, o simbolismo dos títulos dos livros em causa tinha claras ressonâncias ideológicas. Por um lado, era por demais explícita a evocação ao projecto onde se insere o livro, *A Escola Técnica*; tal como, por outro lado, era óbvia a identificação entre a língua materna e a nação em *A Nossa Terra*. Partindo destes títulos, Xavier Rodrigues argumentava contra as acusações de falta de adequação pedagógica do seu livro. Ele contrapunha assinalando o carácter patriótico com que foi construído. A densidade patriótica que o seu livro encarnava era o critério educativo que devia prevalecer. Para reforçar esta ideia, transcreve em nota uma parte do artigo onde Alfredo Caetano Oliveira Carvalho, que elogia o carácter patriótico do seu livro.

“[Um] livro cheio de patriotismo e de palpitações da nossa verdadeira vida popular e dos nossos heroísmos assombrosos, ele será um bom meio educativo da sensibilidade das gentes moças. Os olhos e o coração do aluno que o ler hão-de voltar-se comovidamente para tudo quanto é nosso, quanto é bem português – na Terra, na Arte, na História e na Lenda.” (*Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*, ano IV, fascículo II, 1934: 260).

Ficava assim montada uma brilhante estratégia de resposta – a substituição de uma pertença corporativa, a do ensino técnico profissional, por uma pertença de valor ético superior, a da nação. A nação, para ele, jamais se compadeceria com a visão mesquinha de empobrecimento da língua materna. Na sequência do argumento, o autor introduz a questão social da pertença à língua e à nação, será ela igual para todos?

“Todos aqueles que têm ensinado nestas escolas sabem muito bem que os alunos delas, além de terem, em grandíssimo número, uma idade superior

aos doze anos, são em geral muito mais precoces que os rapazes da mesma idade, pertencentes às camadas sociais mais elevadas: a liberdade maior de que gozam no seio das famílias, o mais íntimo contacto com a dureza da vida, a companhia de colegas mais velhos frequentadores de oficinas e até as mais prementes necessidades fisiológicas – quando não é a miséria – que suportam, tudo isto os torna mais despertos e atentos às realidades. Além disto, as Escolas Industriais não são apenas frequentadas por crianças [...].” (Rodrigues, 1934: 25).

Portanto, defende que as leituras, embora partindo do conhecimento concreto das “coisas”, devem transcendê-las, elevando a cultura de todos. Para além da cultura originária “penso que outra se lhes deve dar, em que o espírito tenha parte preponderante e que seja como que uma clareira de repouso no meio dos seus trabalhos oficinais”, e esta não se coaduna com, “trechos que lhe digam como espremer a azeitona” (Rodrigues, 1934: 33).

A pertença de um autor a um projecto educativo e a uma comunidade docente passava aqui por toda a panóplia de enunciados, que envolviam o domínio sobre o conhecimento e a capacidade dos sujeitos o delimitarem. Esta caso parece ajudar a compreender a complexidade política, ideológica, sociológica, corporativa e pedagógica que a inscrição curricular dos discursos implicava. Permite perceber, igualmente, até que ponto os enunciados que circulavam, estariam socialmente disponíveis, eram vistos como pertinentes consoante o momento histórico ou a situação singular, surgiam sob “capas” e matizes diversos, ser úteis ou descartáveis, como nesta polémica. Nesta inscrição misturaram-se e interligaram-se todos os aspectos descritos atrás. Por isso, embora este caso não passe de um episódico, ele parece-me indicar uma fase de fechamento discursivo na disciplina de Português, no ensino técnico.

A década de 1930 foi eventualmente o momento em que o grupo disciplinar de Português do ensino técnico tomou consciência da importância de definir regras e dominar a circulação dos conhecimentos no seu campo. Antes deste período, a corporação poderá ter tolerado as transacções de saberes dos liceus para as escolas técnicas, usando, por exemplo, as suas antologias

escolares. Mas certamente que estas trocas se faziam de forma desigual e, por isso, revelavam a fragilidade identitária do ensino técnico. Ora, a circulação de saberes e materiais de língua e de literatura portuguesa liceal no ensino técnico sugeriu-me a reflexão de possíveis transições entre as disciplinas de Desenho dos liceus e das escolas técnicas.

Neste caso, são as disciplinas de Desenho do ensino técnico que tinham maior peso e relevância curricular. O número de horas de desenho nas escolas técnicas exigia, para a sua operacionalização, muitas condições materiais e didáticas. Logo no século XIX, estas escolas produziram muitos enunciados chamando a atenção para a importância e para a qualidade dos modelos e das colecções de sólidos geométricos. O discurso em que se lamentava a escassez ou a precariedade de materiais tornou-se mesmo um traço identitário da disciplina de Desenho (Penim, 2003a). Os cuidados com o arranjo e a limpeza dos instrumentos de Desenho e dos “consumíveis” eram práticas frequentemente referidas. Entre os materiais de Desenho, contudo, os compêndios de desenho não eram os mais considerados. A natureza empírica, prática e técnica destas disciplinas justificaria tomar o compêndio como um material dispensável e tal concepção foi inclusivamente expressa nos programas liceais do início do século XX. Neste contexto, a produção de compêndios de desenho que pudessem transitar de um lado para outro só poderia ser reduzida.

Em Desenho, também existiram professores que leccionaram, em períodos diferentes ou em simultâneo, em escolas técnicas e liceus. Entre os autores deste *corpus* contamos, por exemplo, com António Teixeira Machado, Carlos Marques Leitão, Ângelo Magalhães Vidal, entre outros. Mas entre os compêndios de desenho estudados apenas um, o de Rogério de Andrade, *Desenho Geométrico*, registaria o duplo endereçamento, à disciplina de Desenho Geral, para o ensino técnico

profissional e à disciplinas de Desenho, do 1º ciclo dos liceus⁵⁵. Esta era uma excepção, porque as disciplinas de Desenho das duas instituições, liceus e escolas técnicas, parecem-me ter percorrido desde o século XIX um longo caminho de costas voltadas uma para a outra.

Para reflectir sobre o assunto, pedirei auxílio ao educador e autor de Português, Francisco Adolfo Coelho, porque ele foi capaz de clarificar as fronteiras entre estes dois ensinamentos. Ao publicar o seu livro, *O trabalho manual na escola primária* (1882), embora não refira especificamente o ensino técnico ou a disciplina de Desenho, abordou de forma geral as finalidades educativas do ensino secundária, separando o que diz respeito a um ensino humanista, como encontramos nos liceus, de um profissional como o das escolas técnicas. Francisco Adolfo Coelho tinha a noção de como as fronteiras entre os dois projectos estavam interligadas aos conceitos pedagógicos de *educação integral* e de *trabalho manual*, com fins educativos, como o autor esclarecia. Para Adolfo Coelho, “o homem deve entrar na luta da vida armado do modo mais completo possível” e porque “a ciência humana não é apenas a fluorescência do espírito”, então “todo o conhecimento, por mais ideal que seja o fim com que foi adquirido transforma-se por fim em aplicação prática, quer nas indústrias, quer na organização social, quer nos costumes” (Coelho, 1882: 9-10).

A aliança entre o trabalho intelectual e o trabalho manual ressaltavam do discurso de Adolfo Coelho. Segundo ele, não se podiam desperdiçar

55 Neste livro, editado primeiro em 1932 e, depois, novamente em 1939, parece-me tratar-se de uma tentativa de Rogério de Andrade, professor do ensino técnico profissional, alargar o seu público aos liceus. Mas, mesmo nesta hipótese, o livro separa os itens que dizem respeito aos programas dos liceus. Contudo, não tenho notícia de que ele tenha sido efectivamente usado nos liceus.

ou reduzir as “forças vivas da natureza humana”. Na perspectiva pedagógica de uma *educação integral*, o trabalho manual podia ser visto sob dois ângulos, o das aplicações de interesse social e económico e o da saúde do aluno. Para Adolfo Coelho, o trabalho manual deveria ser uma prioridade da reforma do ensino secundário do seu tempo. Mas ele sabia, porém, que esta concepção que interligava o trabalho intelectual ao manual ainda não era recebida de forma pacífica por toda a sociedade:

“Espíritos estreitos há que não compreendem essas aspirações da pedagogia e consideram como uma tirania a imposição, por exemplo, do estudo do desenho a todos os alunos dos liceus: para quê, dizem, serve ao jurisconsulto o desenho? E a música?” (Coelho, 1882: 12).

Nesta formulação, contudo, o trabalho manual adequado ao ensino liceal não parece ser o mesmo que para o ensino técnico. Desde logo, o trabalho manual dos liceus, na perspectiva de Adolfo Coelho, tinha uma finalidade exclusivamente educativa e concebida no âmbito de uma *educação integral* do sujeito:

“É mister distinguir cuidadosamente esta questão da do ensino profissional. O trabalho manual será um elemento de educação geral, na escola primária, no liceu, porventura na escola superior, tanto como o é o desenho, a ginástica e a música.” (Coelho, 1882: 13).

Segundo este autor, o trabalho manual dos liceus jamais se poderia confundir com o trabalho industrial, repetitivo e automático dos operários, ele deveria, pois, promover a educação da vontade e fornecer princípios morais aos alunos. Nesta educação liceal moderna, o exercício físico e o trabalho manual eram meios de activar o pensamento, porque “alternando o trabalho do espírito e o das mãos, a inteligência não continuaria a ser conservada em estufa quente”

(Coelho, 1882: 22). Não se tratava de iniciar alguém numa profissão, essa seria certamente a função do ensino técnico. A dos liceus era, pelo contrário, uma formação geral. E, esclarecia que nos liceus não haveria que formar operários, mas sim cidadãos. O conceito de trabalho manual definia, como há pouco referi, uma linha de clivagem social entre o ensino liceal e o técnico.

Embora já se falasse disso no século XIX, os Trabalhos Manuais entraram nos programas de Desenho liceal nos programas de 1918, mas não receberam o estatuto de disciplina, ficaram antes como sessões curriculares. A sua dependência do Desenho tornava os Trabalhos Manuais numa extensão desta disciplina, leccionada pelos mesmos professores, mas à mercê de condições materiais pouco favoráveis (Penim, 2003a). O responsável por estes programas foi um professor das escolas técnicas da geração de Adolfo Coelho, o carismático Carlos Marques Leitão. Leccionou no Colégio Militar, mas o seu prestígio teve sobretudo como base a direcção da Escola Industrial Marquês de Pombal. Este professor, embora de formação militar, o que não era caso único no Desenho, acreditava no *ensino integral* e na vertente educativa do trabalho manual. O trabalho manual adquiria, no seu discurso, um papel de bandeira nacional, capaz de fazer avançar o país: “A propaganda e expansão do ensino manual é uma campanha patriótica e moralizadora, em que se necessita do esforço generoso e sincero de quantos abeirem o assunto.” (Leitão, s/data: 95).

Nesta “campanha patriótica”, Marques Leitão participou não apenas pela palavra, mas ainda pela acção pedagógica experimental. Após ter-lhe sido entregue a incumbência de organização dos trabalhos manuais no Colégio Militar, em 1905, ele tudo fez para torná-la

modelar. Esforçou-se, segundo o próprio, por dar a este ensino uma feição generalista, adaptável ao ensino liceal que o colégio seguia.

“Há muito este ramo educativo ocupava a minha atenção e estudo [...] embora o meu espírito se entregasse a uma orientação de ensino bem distinta, dirigindo uma escola técnica elementar, sabia bem que me encontrava numa escola de instrução secundária.” (Leitão, s/data: 109).

Possivelmente sentindo as tensões sociais adensarem-se à sua volta, Marques Leitão esclarecia que, no seu espírito, não se confundiam os ensinos liceais e técnicos. O Colégio Militar serviu-lhe de “tubo de ensaio”. Nele, supervisionou a equipa pedagógica e técnica, que escolhera entre os seus mais próximos colaboradores, professores e mestres e, com os quais já havia trabalhado na Marquês de Pombal. Nesta experiência pedagógica não descurou os pormenores de instalação material, arranjando salas próprias e aprovisionando-as de materiais didácticos. Procurou adequar as actividades lectivas ao estágio de desenvolvimento intelectual e motor que os alunos traziam da escola primária. No seu método, anotava os avanços que os alunos iam fazendo na aprendizagem e os seus interesses, através de um registo contínuo e quotidiano, que os acompanhava ao longo do processo.

“Os pedidos dos alunos para executarem este ou aquele trabalho – a morosidade que alguns manifestavam no acabamento dos exercícios, – a curiosidade de outros em irem observar o que os colegas estavam fazendo, – a pressa em concluir o exercício, as trocas de trabalhos que alguns disfarçadamente faziam, – os constantes interrogatórios que dirigiam aos auxiliares, – tudo isso observava dando-lhes uma limitada

liberdade, e eram eles, os alunos, os meus mais íntimos colaboradores no programa.” (Leitão, s/data: 128).

Este processo de observação experimental e científica, segundo o autor, permitiu o primeiro esboço do programa liceal de Trabalhos Manuais, aprovado em 1918. E, logo de início, a sua adequação ao projecto dos liceus se poderia verificar nesta linha cooperante entre as disciplinas, que fora a marca do “regime de classes” instalado pela reforma de 1894-95.

“As bases gerais do programa compreendem geometria e desenho, conhecimentos gerais, exercício físico, trabalhos em cartão, madeira e ferro. Sob a rubrica de conhecimentos gerais inclui-se a lição das coisas, múltipla e inesgotável, que a própria matéria-prima aplicada e a própria execução podem fornecer: geografia económica, história natural, história da arte, física e química, etc., etc.” (Leitão, s/data: 133).

Concluindo, Marques Leitão era apologista de um programa de trabalhos manuais para os liceus, que fosse aplicável às ciências inscritas no seu currículo e às finalidades da sua formação. Em nada tal programa se aproximava dos objectivos profissionais do ensino técnico. Porém, não obstante o cuidado e a insistência que Marques Leitão usara no ajustamento aos liceus, a reacção destes à entrada nos currículos dos Trabalhos Manuais, tal como este professor comentava, ainda o surpreendeu:

“Tornava-se necessário, com cuidadoso critério, defender a criação dos trabalhos manuais das críticas fáceis, destruindo se tanto fosse necessário, considerações vagas de quem pudesse pensar que os alunos passavam a ser serralheiros ou carpinteiros. Além disso, mais se tornava necessário que estes trabalhos desde a sua iniciação,

fossem atraentes aos alunos e professores, estabelecendo com método a correlação que deviam ter em todos os seus graus progressivos, com o caminhar de classe para classe.” (Leitão, s/data: 111).

Foi, por certo, uma enorme responsabilidade o que este professor do ensino técnico terá sentido ao projectar uma tal inovação para um quadro curricular tão preconceituoso relativamente ao trabalho manual em geral. O cuidado que se pressentia nas suas anteriores palavras parece ter tido ressonância no grupo de Desenho liceal, quando os seus professores de forma continuada e recorrente afirmavam que nos liceus o Desenho não queria formar artistas. Quando Calvet de Magalhães escreveu sobre Marques Leitão (Magalhães, 1955) a propósito do seu centenário, voltaria a colocar a questão dos Trabalhos Manuais nos mesmos termos, afirmando uma vez mais a sua vertente educativa.

Em síntese, embora se reconheça ao Desenho dos liceus uma identidade empírica, esta deveria ficar ao serviço do trabalho intelectual e das disciplinas mais sérias do currículo liceal. Então, a separação intelectual/manual correspondia, de forma enviesada, à diferença entre o desenho liceal e o desenho técnico. Resulta desta concepção relações que afastavam as culturas disciplinares e as corporações de professores das duas instituições. Mesmo que os professores de Desenho leccionassem nos dois tipos de escolas, as fronteiras culturais e sociais parece-me que se manteriam.

No tempo de Calvet de Magalhães a separação entre o desenho liceal e o desenho técnico tendia a desaparecer. A criação do ciclo preparatório do ensino técnico profissional introduziu, em 1948, um desenho sobretudo educativo e centrado na expressão gráfica da criança. O discurso deste professor, espalhado por artigos na imprensa

pedagógica, tinham implicitamente a ideia de que o ensino técnico tinha um currículo mais maleável e os seus professores levariam mais a sério os métodos inovadores e centrados na expressão livre dos alunos. O estatuto educativo em que a disciplina de Desenho se posiciona agora atribuía, ao mesmo tempo, uma imagem de elevação social do próprio projecto das escolas técnicas, capazes de absorver as novidades metodológicas e ainda manter a função de preparar jovens para uma profissão.

Enquanto isto, a singularidade humanista do currículo liceal e a sua finalidade última de dar acesso ao ensino superior criaria um sentimento elitista que poderá ter impedido as transferências de materiais e de conhecimentos. De várias formas, as identidades dos projectos curriculares, dos liceus e das escolas técnicas, fecharam-se à circulação dos saberes, tanto no que diz respeito ao ensino de Português como ao do Desenho. As reformas simultâneas de 1947/1948 do ensino liceal e do ensino técnico promoverem discursos pedagógicos fundados numa mesma matriz de centragem e respeito pela expressão dos alunos. Mas as comunidades de professores parecem desconhecer as formas concretas e os debates de ideias que se desenrolavam em cada um dos campos⁵⁶.

Na proximidade da reforma de 1948, um conjunto de professores de Português do ensino técnico profissional absorveram e projectaram igualmente um discurso centrado nos interesses e necessidades dos

56 Alfredo Betâmio de Almeida realizou o programa de Desenho do 1º ciclo dos liceus nesta reforma e Calvet de Magalhães promoveu e operacionalizou a reforma do Desenho Geral do ensino técnico profissional e viria mais tarde a redigir o programa desta disciplina em 1954. Contudo, eles serão certamente um exemplo de como nesta época os professores de Desenho dos dois tipos de escola se desconheciam e não valorizavam o trabalho alheio.

alunos. Estavam entre eles o professor-metodólogo, Virgílio Couto, e os seus professores estagiários na Escola Comercial Veiga Beirão, como Sebastião da Gama, Matilde Rosa Araújo, Virgínia Motta, Francisco Xavier Roberto e Irondino de Aguiar Teixeira. Nos discursos dos professores de Português destes anos, expressos por exemplo nos relatórios dos professores agregados e auxiliares, não apareceram referências às dinâmicas que se passavam, ali ao lado, nas escolas técnicas.

Sumariamente, no pequeno grupo de professores que estudei, os autores de antologias de textos e de compêndios de desenho pertenciam aos grupos disciplinares e tinham as formações exigidas para o exercício dessas funções docentes. A pertença a escolas específicas encontrava-se muitas vezes definida pelo que me leva a crer que os discursos escolares eram obrigados a passar um crivo legitimador dos professores. Outra demarcação difícil de ultrapassar parece-me ser constituída pelas fronteiras entre os projectos educativos dos ensinos liceais e técnicos. A existência de discursos e de estratégias idênticas nos dois tipos de escola não significavam facilidade de intercâmbios culturais entre elas.

Certas estratégias autorais de inclusão e de pertença foram inscritas nas capas dos próprios manuais ou confirmadas e reforçadas nos seus prefácios. Neles, os autores posicionaram-se, dirigindo a palavra aos colegas, solicitando orientações pedagógicas para o melhoramento do manual, explicando esta ou aquela opção curricular que tomaram na organização deste material. Mostravam-se receptivos a críticas e, por vezes, mesmo humildes. Estes posicionamentos indicavam a importância que os seus autores dariam a ocupar um lugar entre os seus iguais. Este será mais um factor para crer que os autores de manuais de determinada disciplina falaria em nome colectivo de toda

a comunidade e campo de saber. Em certos casos, os autores chegavam a convocar o apoio e o compromisso de todo um grupo de docência. Nestas condições os autores de manuais comportavam-se como se fossem guardiães dos conhecimentos da sua disciplina.

A especificidade do público-alvo, a adequação estrita a um perfil de alunos em formação parece-me constituir igualmente uma forma de inscrição autoral num determinado campo, projecto político e educativo, e numa certa comunidade docente. A importância deste marcador identitário era justamente a de atribuir uma identidade moderna às disciplinas. Assim se perceberá que as antologias e os compêndios de desenho no século XIX ainda apresentavam um endereçamento dirigido para vários públicos; mas a definição será cada vez mais estrita e precisa à medida que se avançava no século XX. Os manuais liceais atingiram esse estado de maturação primeiros do que os manuais para os cursos técnicos.

1.3. Os cargos como marca de uma inscrição diferenciada

Este subcapítulo diz respeito ainda à posição dos autores nas suas comunidades de pertença, mas agora vistos na perspectiva dos cargos administrativos e pedagógicos que exerceram ao longo das suas carreiras profissionais. Convido-vos pois a observar o quadro em baixo para se darem conta da coincidência entre tantas responsabilidades assumidas na gestão escolar e a publicação de manuais. Por isso não me parece ser muito arriscado afirmar que a maioria dos autores deste *corpus* tiveram um papel especialmente activo nas escolas ou na administração central, como reitores e vice-reitores dos liceus, como directores das escolas técnicas.

CARGOS ESCOLARES OCUPADOS PELOS AUTORES
DE MANUAIS DE PORTUGUÊS

"AUTORES" DE PORTUGUÊS	CARGOS DE GESTÃO ESCOLAR	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
José Correia Marques CASTANHEIRA		Professor da Escola Normal de Coimbra
José de Sousa CARRUSCA	Inspector Instrução Pública Director da E. Pedro Nolasco	
Francisco Augusto Xavier RODRIGUES	Reformador	
Luís Filipe LEITE	Reformador Inspector Escolas Normais	Director Es. Normal Primária de Marvila
Francisco Adolfo COELHO	Reformador Director E. Rodrigues Sampaio	Prof. Es. Normal Superior Un. Lisboa
Bernardo Valentim Moreira de SÁ	Director do Conservatório de Música	Professor da Escola Normal do Porto

"AUTORES" DE PORTUGUÊS	CARGOS DE GESTÃO ESCOLAR	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
	do Porto	
António Augusto CORTESÃO		Professor da Escola Normal de Coimbra
António Gomes PEREIRA	Reitor Liceu D. João de Castro	Professor-metodólogo L. Normal Pedro Nunes
José F. A. Barbosa de BETTENCOURT	Reitor do Liceu D. João de Castro	
Rodrigo Fernandes FONTINHA	Secret. L. Carolina Michaëlis Reitor L. Al. Herculano	
Augusto César Pires de LIMA	Reitor L. Vila Real; Director E. Ind. Inf. D. Henrique, E. C. M. Silveira, E. C. O. M.	
Berta Gomes Valente de ALMEIDA	Reitora do Liceu feminino de Lisboa [M ^a Amália Vaz de Carvalho]	Professora de Metodologia Especial Es. Normal Sup. Lisboa
José Pereira TAVARES	Reitor do Liceu de José Estêvão (Aveiro)	
José Monteiro CARDOSO		Professor-metodólogo do E. Téc. Profissional
António Correia de Almeida e OLIVEIRA		Professor-metodólogo Liceu D. João III
António Gonçalves MATTOSO	Reformador Director E. C. Pedro de Santarém/ E. E. Eugénio dos Santos	Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
José de Oliveira BOLÉO	Conselho Superior de Instrução Pública	Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
Virgílio Américo da Silva COUTO		Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
João de Almeida LUCAS	Vice-reitor do Liceu D. João de Castro	
Júlio de Jesus MARTINS	Serviço	

"AUTORES" DE PORTUGUÊS	CARGOS DE GESTÃO ESCOLAR	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
	Administrativo Ministério de Educação	
Irondino V. P. Teixeira de AGUILAR	Director da Escola Ind. e Com. Estremoz e de Viseu	Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
Adriano Nunes de ALMEIDA	Vice-reitor do Liceu de Leiria Reitor do Liceu de Póvoa do Varzim	
José Nunes de FIGUEIREDO		Professor-metodólogo Liceu Nor. D. João III
Francisco Júlio Martins SEQUEIRA	Reitor do Liceu D. João de Castro e do Liceu Camões	
Fernando Vieira Gonçalves da SILVA	Reformador	Avaliador Exames de Estado

CARGOS ESCOLARES OCUPADOS PELOS AUTORES
DE MANUAIS DE DESENHO

"AUTORES" DE DESENHO	CARGOS DE GESTÃO ESCOLAR	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
GODINHO, Manuel Nunes	Director Ensino Particular Calígrafo da Casa Real	
MOTTA, Teodoro da	Professor e Educador da família real	Prof. E. Normal Primária Feminina
VASCONCELOS, Joaquim A. Da Fonseca	Reformador	Cursos "informais" H. Arte / Avaliação prof.s
LEITÃO, Carlos Adolfo Marques	Reformador e Inspector Educador da família real Director E. I. M. de Pombal	Professor da Escola Normal de Desenho
PINHEIRO, Tomás Bordalo de	Reformador	Director E. Normal de Ensino do Desenho

"AUTORES" DE DESENHO	CARGOS DE GESTÃO ESCOLAR	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FREITAS, José Vicente de	Ministro	
PEREIRA, José	Director da E. de Desenho Ind. Jacôme Ratton	Prof. E. N. Primária Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
PASSOS da Silva, Luís Maria de	Reformador	Director E. N. Primária Prof. E.N. Superior Lisboa
ANDRADE, Rogério Fernandes de	Director Escola Artes Dec. António Arroio	Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
BARATA, Jaime Pedro Martins		Professor-metodólogo Ensino Liceal
CASTRO, Adolfo Faria de		Professor-metodólogo Ensino Liceal
ROCHA, António Fernandes Marques	Vice-reitor do Liceu de Aveiro	
FILIPPE, Manuel	Vice-reitor do Liceu Rodrigues Lobo – Leiria	
MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de	Reformador e Inspector Director E. T. Francisco Arruda	Avaliação de Prof.s Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
ALMEIDA, Alfredo Betâmio de	Reformador	Professor-metodólogo Ensino Liceal
ABREU, Maria Helena Pais de		Professora-metodóloga Ensino Liceal
FERREIRA, Augusto Aníbal de Lacerda		Professor-metodólogo Ensino Liceal
SOUSA, Teófilo Leonel Lino de		Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional

Se os autores de antologias de textos para o ensino de Português parecem ter acedido a um maior número de funções destacadas no ensino, entre os autores de Desenho também encontramos algumas coincidências a este nível interessantes. Como os autores se

encontram, no quadro, ordenados cronologicamente, outro aspecto a realçar é também a constância e continuidade com que a ocupação de cargos foi acontecendo. Mas, se bem que estas relações possam ser facilmente apreendidas através da mera observação como acabámos de fazer, as formas como se abriram canais de influência em que o prestígio e o reconhecimento numa actividade se transferiria para outra não foram possíveis de verificar. A transparência não era o traço forte destas relações. Não sei como o estatuto de autoridade angariado através de um trabalho poderia tornar-se uma carta de recomendação para outro contexto de produção ou para os circuitos de aprovação e de circulação dos manuais. Para essas relações também não poderei encontrar um padrão de comportamentos e de circunstâncias sequenciais. A publicação e aprovação oficial de um manual poderá acontecer antes, durante ou depois da ocupação de um cargo influente. A ocupação dos cargos não permite discernir qualquer lógica de causalidade.

Não posso pois afirmar causas e consequências. Não é possível garantir que a nomeação para o cargo x resultou na sequência de uma publicação didáctica de sucesso y ou, vice-versa, também não é possível pensar que as publicações derivam directamente dos cargos ocupados. Por seu turno, na complexidade e diversidade de pontos no interior das carreiras dos professores em que a produção e circulação de manuais se apoiaram, as duas vertentes profissionais, a gestão e a publicação, surgiram paralelas, facilitando-se mutuamente. Contudo, nenhuma destas posições constituiu uma norma obrigatória para a outra, visto que existiram autores que não ocuparam cargos.

Se dos dados não emergem evidências dos trâmites, feitos por contactos pessoais e profissionais, que conectaram as duas actividades, sugiro porém a reflexão em torno de dois casos, que

poderão tornar mais claras estas inter-relações: o de Augusto César Pires de Lima e o de José Pereira Tavares. Estes autores tiveram em comum a direcção de escolas e uma vasta e bem sucedida produção de manuais para o ensino da língua e da literatura portuguesa. Tais aspectos comuns não implicaram no entanto orientações idênticas nas suas carreiras. Proponho portanto que observemos os diferentes eixos em que estas carreiras se apoiaram. Nascidos na mesma década do final do século XIX, a de 1880, tiveram posições políticas divergentes: Augusto César Pires de Lima, monárquico e católico, viu porém os seus manuais aprovados ainda no período republicano; José Pereira Tavares, republicano, angariou tal prestígio profissional que nem por isso deixou o cargo de reitor do Liceu de Aveiro (José Estêvão), durante um longo período do Estado Novo.

Se faço aqui referência às suas posições políticas é por acreditar justamente que a partir delas os autores teriam de gerir diferentemente as suas carreiras e o capital cultural nelas acumulado. Ora se a gestão foi diferente, pergunto, em que pontos de poder estes autores se apoiaram para terem tanta autoridade e prestígio profissional, em dois regimes políticos diferentes, nomeadamente em períodos em que se obrigava a compromissos ideológicos explícitos. E se, por hábito de raciocínio, não me centrar exclusivamente nas relações com o poder político governamental e considerar que são fundamentais outros mecanismos dos poderes institucionais e corporativos inerentes ao funcionamento das escolas, então, questiono-me: que parcela de poder residiu nas forças das corporações, nas tradições escolares e culturais onde estes autores se encontravam mergulhados?

Reflectindo sobre o percurso de Augusto César Pires de Lima podemos dizer que, embora este autor tivesse gerido algumas escolas, visto que

foi reitor do Liceu de Vila Real e director da Escola Comercial de Oliveira Martins, e ainda da Escola Preparatória Mouzinho da Silveira e da Escola Industrial de Infante de D. Henrique; o principal eixo das suas actividades foi o da produção de manuais escolares para Português. A sua longa bibliografia poderá atestá-lo, como também o confirmará a análise da orientação que deu à sua carreira, em grande parte dedicada ao género “manual escolar”. Desta maneira pensaram igualmente os seus biógrafos no *Dicionário de Educadores Portugueses* (Ó, Paulo, 2003: 751-754) ao afirmarem que “se se pretender encontrar um fio que dê sentido ao conjunto da produção de Augusto César Pires de Lima, nos domínios da educação e ensino, fácil será começar pelo evidente sucesso que os seus manuais escolares de Literatura e História conhecem” (Ó, Paulo, 2003: 753).

Esta imagem não desmerece a sua participação na imprensa ou a sua capacidade administrativa à frente das escolas já citadas. Antes indica que a publicação de manuais teria tido um enorme impacto social pelo número elevado de edições que deles se fez. “E mais se acrescentará verificando que o primeiro deles, aparecido ainda em plena República, quase atinge as duas dezenas de reimpressões até aos anos cinquenta” (Ó, Paulo, 2003: 753). Antes indica também que a continuidade com que deu à estampa materiais escolares permitem encontrar um fio condutor e um sentido de unidade à sua obra.

Ora, sugiro que olhemos para a obra de José Pereira Tavares a partir de outro ponto, o do liceu onde foi reitor, o Liceu de Aveiro. Este liceu atravessou a sua vida. Nele foi primeiro aluno e depois professor e reitor. Mas sobretudo fez dele o centro de onde irradiaram todas as actividades por ele exercidas. A importância deste liceu na sua vida não ficou a dever-se apenas ao exercício da docência, que realizou a partir de 1916 ou como reitor, ao longo de décadas, só abandonando o

cargo por limite de idade. Não teve apenas a ver com o facto do liceu, para ele, ter sido um centro de associativismo docente e um espaço de reflexão pedagógica. Não ficou a dever-se tão só às relações entre o liceu e a ideia de lançamento de uma das principais revistas da imprensa pedagógica, a *Labor*, que José Tavares fundaria ao lado do seu colega e amigo, Álvaro Sampaio. Mas, por todas essas razões e mais algumas que obviamente terei dificuldade em inventariar.

A escola foi central para José Pereira Tavares. Embora a *Labor* tenha um valor inestimável, pela longevidade, pela audácia do projecto, pela identidade única de ser a “voz autónoma na defesa dos interesses socioprofissionais do professorado e como contributo essencial dos docentes para o progresso deste grau de ensino”⁵⁷, o Liceu de Aveiro foi o ponto de apoio para as iniciativas, mesmo as da revista, que englobaram toda a “classe”. Foi José Tavares que estabeleceu os termos de fidelidade para com este espaço e comunidade escolar que foi o Liceu José Falcão. Foi José Tavares que fez do seu liceu um modelo de instituição liceal, relatando os seus traços para os Anuários do Liceu de Aveiro. Tratava-se de um exercício de escrita que sublinhava as potencialidades do modelo por ele gerido.

57 António Nóvoa (1993). “Labor”. in *Imprensa de Educação e Ensino – Repertório analítico (séculos XIX – XX)*, p. 333. Esta revista surge num contexto político que merece ser explicado e por esta razão transcrevo uma parte da caracterização feita no repertório. “Revista fundamental para o estudo da imprensa pedagógica no século XX, Labor revela-se também importante para algumas questões ligadas ao ensino liceal. Surgindo nas vésperas do “Golpe Militar» de Maio de 1926, este periódico só viria a desaparecer – pesem embora as suspensões que conheceu – alguns meses antes do fim do regime que sucede à Ditadura, apresentando a característica singular de não ser uma publicação editada por qualquer dos órgãos dirigentes da política educativa do Estado Novo. Tendo saído da iniciativa de um grupo de professores do ensino secundário, tenderá a afirmar-se como voz autónoma na defesa dos interesses socioprofissionais e como contributo essencial dos docentes para o progresso deste grau de ensino. Saliente-se ainda que estas características globais adquirem, com o tempo, matizes diferenciadas a que não são aliás, alheias as duas interrupções ocorridas”.

Reforçando esta ideia de ligação entre o professor e a escola, José Tavares fez do seu liceu o ponto de ancoragem para a construção das suas memórias. Nelas descreve inclusivamente as actividades que realizou com os alunos, como na organização de peças teatrais ou como a realização de palestras, construindo uma cultura de escola⁵⁸. Assim se compreende que ele não visse apenas o edifício físico do “seu” liceu⁵⁹, mas também as relações humanas que aí se travavam, o sentido pedagógico que envolveu toda a instituição, convertendo a gestão num estilo que contaminava o “clima” geral de trabalho. Deduzo isto pelo facto do reitor valorizar, nos relatórios do liceu, as actividades com alunos e de neles inserir as “Palestras” proferidas pelos professores. Para além disto, o autor montou uma narrativa memorialista tendo igualmente por centro a sua actividade no Liceu de Aveiro. Pelas razões que venho a arrolar, parece-me provável que a unidade e coerência na sua acção e obra educativas derivem da sua escola.

Generalizando, se é certo que, em maior ou menor grau, muitos autores estiveram ligados à gestão de escolas e liceus, nem todos os autores cumpriram essa função. A gestão escolar não era, por isso, uma passagem obrigatória para aqueles que pretendessem publicar livros escolares. O quadro indica-nos ainda outros pontos de inscrição autoral que merecem ser referidos. O ponto mais importante, pela frequência com que os autores por ele passaram, foi a formação de professores. A coincidência entre a autoria de manuais escolares e a

58 Neste sentido tomou parte da animação teatral do liceu, na direcção de grupos cénicos, na organização de récitas e na escrita de peças para os alunos. Em paralelo, organiza palestras, nomeadamente de carácter literário, que são apresentadas em momentos de celebração, muitas vezes misturadas com récitas e apresentações teatrais.

59 Patente, por exemplo, na sua intervenção na comemoração do 75º aniversário do actual edifício do Liceu de Aveiro, *O Liceu de Aveiro* (1860-1935), proferida em 1935, e na *História do Liceu de Aveiro*, de 1937.

formação é evidente. Esta ligação foi inclusive representada nos prefácios dos manuais, quando os autores se endereçavam aos seus estagiários ou quando aconselhavam outros professores a seguir certos princípios pedagógicos com base na sua própria experiência profissional.

Antes mesmo de se garantir uma formação profissional aos professores do ensino secundário, no século XIX e no limiar do século XX, já existiam autores de antologias e de compêndios que preparavam outros professores, neste caso para o ensino primário. Este foi um período em que as fronteiras entre os vários níveis de ensino ainda poderiam ser atravessadas. Pensemos em Luís Filipe Leite e Bernardo Moreira de Sá, uma “dupla” de professores que leccionou e dirigiu escolas normais e se juntou para elaborar a *Selecta Portuguesa* (1885). Embora sem fazer parte do grupo aqui tratado, Ulisses Eugénio da Silveira Machado, autor de várias gramáticas entre o final do século XIX e início do século XX, foi igualmente normalista para o ensino primário. Luís Filipe Leite foi, a partir da década de 1850, director da primeira Escola Normal para o Ensino Primário, fundada em Marvila, e a partir desta escola concebeu um projecto inovador para a formação de professores (Nóvoa, 1987).

A sua concepção aparece expressa nos seus livros, entre eles *Do Ensino Normal em Portugal* (Leite, 1892). Este professor acreditava que a formação de professores viabilizaria a dinamização cultural e escolar das comunidades locais, na medida em que os professores formados nesta escola se tornariam pólos de multiplicação cultural, em especial nos meios rurais. Para ele, num país como Portugal em que o analfabetismo grassava, a intervenção dos professores seria um meio para salvar a nação do atraso económico e cultural. Quanto a Bernardo Moreira de Sá, a sua ligação à formação de professores era ainda mais

antiga. Este autor leccionou desde a fundação da Escola Normal do Porto, em 1882, e aí permaneceu como formador durante 33 anos. Concluiria o seu percurso nesta instituição em 1918, já como seu director.

Quando pensamos em autores com fortes e entusiásticos envolvimento à formação de professores não podemos esquecer a participação de Francisco Adolfo Coelho. Primeiro, na Escola de Habilitação para o Magistério Secundário, leccionando a cadeira de Pedagogia e, depois, em 1911, criando, na Faculdade de Letras de Lisboa, a Escola Normal Superior. Porém, a sua intervenção jamais pode ser vista apenas no ângulo estrito da docência de cadeiras, como a de Pedagogia e Metodologia Geral das Ciências do Espírito. A sua acção de formação deverá, quanto a mim, ser entendida como consequência de uma visão geral do ensino, em que a qualidade da língua materna era um tema central. O Português devia ser prioritário na reforma do ensino secundário na qual participou no final do século XIX, 1894-95.

O projecto de formação de professores de Adolfo Coelho, porém, era de longa data e, embora tenha estado ligado à reforma atrás mencionada, os seus projectos vinham de décadas anteriores⁶⁰. Quanto à sua participação na criação da Escola Normal Superior foi o culminar de ideias que tinha andado a discutir na imprensa pedagógica, a sua expressão concreta. Adolfo Coelho preocupou-se

⁶⁰ De lembrar que o autor examinou, criticou e participou em várias reformas do ensino secundário no século XIX: a de António da Costa, de Luciano Cordeiro, de Rodrigues Sampaio e, finalmente, na de Jaime Moniz. Segundo os biógrafos de Francisco Adolfo Coelho, Justino de Magalhães e Joaquim Machado, no Dicionário de Educadores Portugueses, a sua adesão a esta reforma embora não tenha sido imediata toma a forma de colaboração na redacção dos programas de Português, Francês e Geografia, publicados no ano de 1895.

com a qualidade de ensino e a decorrente necessidade de formação de professores. A formação de professores, para ele, era um passo fundamental na modernização educativa do país. E, embora ele tenha iniciado a formação de professores num modelo particularmente académico isso não significava que considerasse esse o melhor meio. Muito pelo contrário, este autor considerava que o professorado deveria ter uma formação simultaneamente teórica e prática.

Então, a formação de professores ministrada numa escola de ensino superior seria apenas uma vertente da questão. Logo em 1882, Adolfo Coelho defendeu no Congresso das Associações Portuguesas a criação de uma escola-modelo, onde os professores pudessem “beber” os ensinamentos da experiência e da prática docente. Se esta escola deixava de parte a formação para o ensino secundário tal devia-se possivelmente ao facto de, no “universo” educativo português do século XIX, o ensino primário estar longe de constituir objectivo adquirido. Contudo, se se centrou no ensino primário, logo no seu projecto inicial ele tinha em mente aquilo que hoje designaríamos como “escola integrada”, abrangendo vários níveis de ensino e faixas etárias. Esta “escola-modelo” era concebida para o desenvolvimento do *ensino integral*⁶¹. A possibilidade de pôr em acção o seu projecto foi-lhe atribuída em 1883, com a direcção da Escola Primária Superior de Rodrigues Sampaio.

O facto de, até ao momento, somente ter dado conta de exemplos de autores de Português não significa que os de Desenho estivessem

61 Na Escola Rodrigues Sampaio, o currículo continha uma série de elementos que vão no sentido do ensino integral, como a introdução da educação física, educação moral e social, educação estética, etc. As sessões de trabalhos manuais aí leccionadas em oficinas anexas à escola ocupavam um peso importante no plano curricular dos alunos.

arredados da formação pedagógica na sua área. Nada disso, embora a sua participação em instituições de formação no século XIX seja mais diminuta, a aliança entre a construção de materiais de desenho e a formação de professores pode ser encontrada muito cedo, por exemplo através da organização de um manual para o ensino primário, o *Compêndio de Desenho Linear para uso das escolas de instrução primária* (1869). Nele colaboram dois professores, Teodoro da Motta, professor dos liceus e autor emblemático de compêndios, e Mariano Ghira, destacado responsável pelo recrutamento de professores do ensino primário e pela sua formação neste período. Quando Teodoro da Motta leccionou Desenho na Escola Normal Primária do Sexo Feminino, Mariano Ghira dirigia esta escola.

Estávamos na década de 1860 e surgia oportuna a organização do referido manual. Estes dois professores consideravam necessária a reestruturação do sistema de ensino português e o Desenho parecia-lhes uma peça central na formação dos “mestres”. Em letra caligráfica, presumo que dos seus autores, no prefácio do livro, se enumeram o conjunto das vantagens de uma aprendizagem “precoce” do desenho, aquela que no mais tardar devia ser ministrada no ensino primário.

“Todas estas vantagens, porém, só se adquirem começando o indivíduo a exercitar-se desde tenra idade, para que a vista se familiarize com as distâncias e a forma dos objectos, educando a mão em reproduzi-los com presteza e exactidão.” (Motta, Ghira, 1869: 1).

O modelo da formação viria provavelmente do estrangeiro, mas incluía o desenho. Da observação e experiência nesta escola anexa ao Liceu de Lisboa nascia o referido compêndio. A importância atribuída a uma formação dos professores primários em desenho foi continuada por outros autores de compêndios. Em 1881, José Miguel de Abreu, no seu

Compêndio de Desenho Linear Elementar incluía, entre o seu vasto público-alvo, candidatos ao ensino normal, para os quais transcrevia o programa. Embora não existisse, neste período, um curso específico de formação de professores de desenho, nem sequer manuais exclusivos para professores, os manuais escolares dos alunos continham também o objectivo da sua formação.

No culminar do século XIX, o seu *Compêndio de Desenho* (Abreu, Machado, 1898), em parceria com António de Teixeira Machado, revelava esta vontade de colmatar falhas reconhecidamente existentes na preparação pedagógica dos professores de Desenho. O livro oferecia um plano detalhado de 12 “lições dialogadas”. A exemplificação de como se orientavam os alunos ao longo de raciocínios lógicos sobre as noções geométricas do programa de desenho liceal de 1895 implicava cuidados não só científicos mas também linguísticos. Finalmente, José Miguel de Abreu publicará, em 1906, um compêndio dirigido especificamente para “Escolas Normais e Magistério”, *Desenho Linear e de Ornato*. Nesta obra, aprovada pelo Ministério de Instrução Pública (Decreto de 5 de Abril de 1906), imperava uma gramática normativa de desenho geométrico, que surpreende pela complexidade técnica.

Neste tempo, que José Miguel de Abreu votara à operacionalização prática dos conteúdos de desenho, Joaquim de Vasconcelos, noutro plano de produção, inaugurava um discurso sobre a urgência da formação estética dos professores. A par da pedagogia, seria fundamental, segundo ele, que os professores soubessem orientar o “gosto” dos “seus” alunos. Os seus esforços, é certo, orientavam-se para uma educação generalizada do “gosto”. Todas as camadas sociais, em especial os operários, eram chamadas a ela, através das escolas técnicas e dos museus das “artes menores”, cuja aplicação à

indústria nacional seria o motor ao desenvolvimento económico. Contudo não descurou também a educação estética das elites (Vasconcelos, 1908).

Defendeu, em 1908, a existência de critérios para a introdução de imagens nos manuais escolares⁶² e a abordagem do património monumental nacional através de visitas de estudo. Entre as suas recomendações, lamentava que a história da arte fosse uma “matéria que em nenhum liceu é ensinada” e propôs, ao Conselho Escolar do Liceu D. Manuel II, que se formassem professores no âmbito específico da história da arte. Joaquim de Vasconcelos afirmaria então:

“A inclusão do estudo da História da Arte no programa dos liceus centrais seria evidentemente a forma mais eficaz de interessar o aluno no estudo dos monumentos nacionais e, por meio deles, no estudo do nosso solo, dos nossos costumes, da história íntima da família portuguesa. Não é uma utopia” (Vasconcelos, 1908: 6).

A necessidade de formação estética dos professores dos liceus, na perspectiva deste professor e crítico de arte, não se restringia a um grupo docente específico, nomeadamente ao 9º grupo de desenho, esta formação deveria estender-se a várias disciplinas. Mas, se a inclusão de rubricas de história da arte não era “utopia”, o programa de desenho liceal que as integraria far-se-ia esperar até à década de 1920. Por ora, a prioridade política não estava na educação estética das elites, mas sim na educação popular, afirmaria Joaquim de Vasconcelos. Era também assim que pensavam dois outros professores

62 Joaquim de Vasconcelos refere-se à selecção de imagens dos manuais escolares “sem sombra de critério, sem o menor respeito pelas leis da estética” (1908: 2) e à necessidade de cumprir com a Circular de 25 de Outubro de 1906, que obriga as edições escolares, para a sua aprovação, a seguirem critérios que incluíssem as ilustrações.

da Escola Normal de Ensino do Desenho, Tomás Bordalo Pinheiro e Carlos Adolfo Marques Leitão.

Para eles o investimento prioritário do ensino do desenho devia realizar-se na instrução primária e na sua vertente mais prática. Foi neste sentido que Bordalo Pinheiro, director da Escola Normal, apresentou em 1908 ao 1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular uma tese sobre “Ensino prático, nas escolas primárias e populares, acomodado à indústria”. Este autor, fazendo justiça ao seu currículo profissional⁶³, consideraria que a formação de professores se devia orientar para os aspectos técnicos do desenho com o objectivo da elevação profissional dos operários.

Quanto a Carlos Marques Leitão, embora tenha sido um escritor prolixo em referências e reflexões pedagógicas, realizou, no final da carreira, uma síntese das suas posições sobre formação de professores. Do livro *Educação Primária* (Leitão, 1933) constavam apontamentos recolhidos ao longo da sua experiência de professor e de normalista. Fazendo a revisão extensiva da literatura, o seu livro apresentava um inventário de experiências nacionais e estrangeiras “avulsas” que o autor tinha recolhido aqui e ali na esperança que outros professores de Desenho mais jovens “pegassem na palavra”. Era, portanto, um esforço de construção disciplinar, uma recolha de princípios e metodologias para a formação de professores na

63 No artigo que Cláudia Castelo realizou para o *Dicionário de Educadores Portugueses* esta historiadora sublinhava o percurso profissional de Tomás Bordalo Pinheiro anterior à docência. Diz então que se registava o exercício do “cargo de desenhador na Fundição de Canhões (1880-1890) e na casa inglesa Baerlein (1885-1893). Introduz, em Portugal, em 1892, as indústrias dos alfinetes de ferro e latão, ganchos para o cabelo e barbas de espartilhos, e monta, em 1902, uma oficina de gravura química litográfica” (2003: 1093).

pedagogia e didáctica do Desenho⁶⁴. Considerava ainda os relatórios e as resenhas dos congressos como meios de actualização dos professores e formas de reflexão crítica em torno dos debates internacionais.

Entre o manancial de informações que Marques Leitão inventaria, traçava residualmente um perfil desejável para o professor de Desenho. O professor de Desenho que se prezasse, segundo ele, seria um homem bem informado, de cultura própria e de conhecimentos que atravessariam as fronteiras nacionais até aos países mais díspares e distantes⁶⁵. Nesta visão da profissão docente, Marques Leitão tinha muito em comum com Adolfo Coelho, porque pensava que, embora a formação do professor devesse ser consistente, não poderia residir apenas na teoria. A experiência lectiva era tida como valor:

“É certo que a emanação de todo este processo educativo deve residir na Escola Normal, mas é também certo que ainda não vi uma escola modelo, que seria reflexo do ensino normal, escola onde fosse observado o melhor aspecto de conforto e de higiene, com o mobiliário apropriado às diferentes classes, com colecções de modelos e os tipos

64 O seu objectivo era “coleccionar estes estudos, dando-lhes lugar nas bibliotecas das escolas, e principalmente das que educam os futuros professores, – estudar estes diferentes processos de ensino, apresentados e explicados por professores, é oferecer um meio porventura capaz de criar estímulos e de educar apreciáveis aptidões” (1933: 66). Ele considera que o professor de Desenho deve ser obreiro da sua formação e para isso devem concorrer as experiências relatadas por professores e pedagogos. Lamenta também a falta de publicações portuguesas, afirmando que “existe, sem dúvida, uma prejudicial dispersão de esforços fáceis de serem orientados”, porque as experiências, no “pouco que temos observado dá-nos a impressão da existência de muito boas vontades” (1933: 68) que permanecem contudo desconhecidas.

65 Entre os exemplos da implementação do ensino do Desenho, neste livro, o autor refere inclusivamente as experiências do Japão e da China. A ideia de métodos de Desenho que tinham origem num dado país e que circulavam pelo mundo inteiro, adaptando-se a culturas particulares, foram centrais para ele. O que se pretendia era permitir que o sistema educativo português encontrasse a sua identidade cultural, tendo porém o Desenho como eixo da educação.

básicos orientadores dos diferentes trabalhos manuais.” (Leitão, 1933: 58).

A política educativa republicana acabaria por reconhecer legalmente a necessidade de formação de professores de desenho em 1918 e, em 1920, inaugurava-se a Escola Normal de Desenho, especialmente destinada aos professores do ensino técnico, na qual leccionaram, como antes informei, Marques Leitão e Bordalo Pinheiro. Porém, o percurso profissional de Marques Leitão, passando pela experiência do Colégio Militar e pela gestão da Escola Industrial Marquês de Pombal, tinha no horizonte uma experiência mais completa de criar, como Adolfo Coelho, uma escola-modelo, que completasse a formação teórica com a prática observável⁶⁶.

Na sua perspectiva, a formação de professores deveria estar ligada à prática lectiva e, portanto, correlacionada com a centragem pedagógica no aluno e com as condições materiais do trabalho docente. Nesta linha, porém, os compêndios de desenho não pareciam ter um papel central⁶⁷. Da leitura do seu livro, fica-se com a ideia de que seriam mais importantes nas aulas de Desenho outro tipo de materiais didáticos. Mas, para ele, “o desenho tem ocupado, não só

66 Marques Leitão afirmava, em *Educação Primária*, que “essas normas são as que é preciso pôr em acção entre nós, são as que devem imperar nas escolas dos educadores, estudadas na directa aplicação aos próprios alunos de todos os graus, os quais serão os melhores auxiliares, os melhores guias, através da sua natural actividade, e pela observação do que eles desprezam, do que eles aceitam e os atraí” (140).

67 Os programas liceais de 1905 (Decreto nº 3, D.G. nº 250 I série, de 4 de Novembro de 1905) afirmavam o carácter empírico da disciplina e a inutilidade do manual escolar nesta disciplina. Marques Leitão que teve responsabilidades neste programa e, principalmente no de 1918 (Decreto nº 4 799, D.G. nº 198 I série, 12 de Setembro de 1918), embora tenha sido autor de manuais para o ensino liceal de Desenho, *Desenho* (1909), considerava que existiam outras ferramentas mais importantes. O seu lema era “sem ferramenta, não se pode produzir trabalho”. As principais “ferramentas” numa aula de Desenho não eram, para ele, os livros escolares. Ao longo da sua obra acentuou continuamente a importância das colecções de modelos que se adaptariam “livremente” a diferentes orientações da disciplina.

em congressos, mas também em vasta bibliografia, largas discussões, que bem evidenciam ser ele um dos ramos do ensino de mais difícil pedagogia.” (Leitão, 1933: 53). A importância crucial da disciplina e a complexidade do seu ensino justificaria uma formação científica especializada e específica. Para ele:

“O futuro do desenho está nos professores – e voltamos a dizer – na educação primária está o alicerce fundamental do desenho e a possibilidade de ele poder, no prosseguimento de vários graus e especializações, ter a sua profícua utilização. Preparar professores especializados neste é um dos primeiros pontos a considerar na organização da escola primária.” (Leitão, 1933: 61-62).

Assim, “enquanto se julgar que todo o professor primário está apto para este ensino, continuará a escola sem desenho, como também continuará sem os trabalhos manuais” (Leitão, 1933: 115). A monodocência, de que se reveste a organização do ensino primário, não era razão suficiente, para ele, para que o ensino de Desenho fosse entregue a qualquer professor, ou seja, a um professor sem formação específica⁶⁸.

“O professor deve ter uma educação que reúna, além da cultura geral inerente à sua categoria social, a cultura que designadamente pertence à sua especialidade. Cada vez é mais necessária a presença na escola do professor que se especializou em escolas próprias, do professor que sabe o caminho que tem de seguir, do professor que

68 E recuava ainda ao nível do ensino infantil pré-primário para afirmar que a psicologia da criança exigia um professor que soubesse adequar o ensino à sua “sensibilidade para as coisas e para a cor”. Esse professor teria de frequentar a Escola Normal de Desenho para adquirir uma formação específica, aquela que ligava o desenho à psicologia.

sem servilismo utilizará os melhores processos dos grandes educadores, do professor que saberá ver a finalidade do ensino que professa.” (Leitão, 1933: 62-63).

Este professor, com cultura geral e específica, seria o único capaz de realizar a tarefa de operacionalizar o Desenho no ensino primário e preparar os alunos para a formação profissional que se iria dar nas escolas técnicas. O ensino técnico era uma prioridade que se aliava à concepção republicana da importância económica da educação profissional para a “salvação” e desenvolvimento do país.

Citado no livro que tenho vindo a analisar, José Pereira era igualmente um professor de desenho e um normalista, desta feita na Escola Normal Primária de Lisboa. Começou a sua carreira, em 1918, nesta escola e, posteriormente leccionou em escolas do ensino técnico. Finalmente, juntaria à docência a função de professor metodólogo do ensino técnico profissional. Representava por isto um bom exemplo de inscrição na corporação dos professores de Desenho do ensino técnico. Se o trago aqui a sua referência é porque me parece útil comparar as suas concepções sobre formação de professores com as de Marques Leitão, de quem tenho vindo a falar. A relação de José Pereira com a formação de professores poderá ser interpretada através da sua obra visto que a publicação de livros didácticos para professores coincidiu com a organização do seu manual escolar, *Compêndio de desenho de projecções* (1934).

Tal como o autor mais velho que acabámos de analisar, José Pereira considerava a disciplina de Desenho prioritária desde as mais “tenras idades” e, igualmente como ele, procurou uma articulação curricular entre o ensino primário e o ensino técnico. Ambos os autores tiveram como bom que o Desenho no ensino primário fosse cuidadosamente

leccionado, na medida em que o desenho infantil revelaria potencialidades educativas como nenhum outro saber faria. Diz José Pereira, em *O Desenho Infantil e o Ensino do Desenho na Escola Primária* (1935), que “em geral, os professores a quem falte esta preparação são cépticos, indiferentes ou, pior ainda, receiam que o seu ensino seja depreciado e mal compreendido” (Pereira, 1935: 287).

O professor de Desenho deveria, pois, ser versado “em ciência e arte do ensino”, ter formação pedagógica, para não se fixar na “técnica” e “habilidades especiais” do aluno. Deveria ainda tomar o Desenho como indicador da personalidade do aluno que desabrochava e, por isso, deveria ser cuidada. Embora reforce os enunciados de centragem na criança, a função educativa do Desenho parece ser a mesma que Marques Leitão defendia. A diferença entre estes autores situava-se ao nível do tipo de preparação em Desenho que o ensino primário deveria fornecer aos seus alunos. Enquanto Marques Leitão via o ensino de Desenho infantil como uma aprendizagem prévia para a entrada no ensino técnico elementar, José Pereira iria contrariar tal perspectiva.

Com base na experiência tida na Escola Normal de Desenho e na Escola do Magistério Primário e, seguindo a “aplicação da lei que obrigava os professores [...] a apresentar por escrito as lições dadas no exercício das suas funções” (Pereira, 1935: Advertência), José Pereira considerava que, no ensino primário, não teria cabimento um professor especial de Desenho. Em contrapartida, tornar-se-ia imprescindível que os “mestres” soubessem o suficiente sobre desenho e não descurassem a formação psicológica para a compreensão do desenho infantil.

“O professor primário não se especializa em ramo algum do respectivo ensino; sai da Escola Normal a saber ensinar todas as matérias nele

compreendidas, e portanto a ensinar desenho, mas desenho primário, entendamo-nos, porque ninguém ali se esquece que só à saída da escola primária é que o ensino se especializa” (Pereira, 1935: 11).

Nesta nova concepção, o desenho adquiria uma função diferente, mais educativa e psicológica que profissional. O ensino do Desenho tinha um espírito enraizado no diagnóstico de tendências e na definição de etapas de desenvolvimento psicocognitivo da criança.

“A educação geral é hoje fundada em bases novas, alargando-se, fortificando-se e completando-se com o desenvolvimento desta força natural, o sentimento. A criança deve sentir o que pensa, o que diz e o que faz. O desenho toma um papel muito importante no seu desenvolvimento intelectual.” (Pereira, 1935: 291).

Se esta defesa de José Pereira parece ser menos corporativa, tanto mais que o autor falava a partir de uma escola normal, quero fazer notar que, na década de 1940, os discursos de Desenho passaram a ter a psicologia como o principal ponto de apoio do seu poder discursivo. O Desenho no ensino secundário deveria ser a disciplina que articularia harmoniosamente as várias disciplinas do currículo, ao mesmo tempo que desenvolveria de uma forma equilibrada a inteligência e a sensibilidade dos alunos, numa *educação integral*. Para José Pereira, não se pode substituir o ensino do desenho às crianças por um desenho elementar ensinado à pressa quando elas entrassem nas escolas técnicas.

“Mas feito aí um tal ensino, desnatura-se, já tem o carácter técnico e portanto restrito; deixa de ser ensino geral. Mas ao mesmo tempo o aluno não possui o espírito do desenho como linguagem escrita, como expressão das próprias ideias e sentimentos, e ao cabo de pouco tempo reconhece-se que não passa de um copista. Onde resulta que

a utilidade pedagógica da escola primária completa não pode ser posta em dúvida qualquer que seja o ramo de ensino para que ela prepare” (Pereira, 1935: 12).

O ensino técnico não estava apto a recuperar a “infância perdida”, dizia José Pereira. No entanto, as escolas técnicas tinham funções importantes que ele reconhecia enquanto professor metodólogo da Escola Industrial Afonso Domingues. Para ele, “o ensino do desenho ficaria incompleto se não correspondesse às necessidades práticas da vida, nem atendesse à aplicação que dele requer a maioria das indústrias para efectivar as suas concepções”. A prosperidade do país era uma finalidade central das escolas técnicas, às quais caberia dar uma perspectiva prática da vida ao aluno, para que este “fácil e racionalmente, consiga aplicar os conhecimentos, sucessivamente adquiridos nas aulas, aos seus trabalhos nas oficinas, de modo que, os trabalhos na aula constituam estudos, por assim dizer, pré-oficinais” (Pereira, 1934: V).

E se, tal como acabo de apresentar, existiram divergências políticas entre os professores de desenho sobre as melhores orientações da formação de professores de Desenho, a sua necessidade estava fora de questão. Como refere António Arroio, no prefácio ao mesmo livro de José Pereira, para “elevar o professor de desenho à situação social já há muito atingida por ele noutros países germânicos” [...] “todo o educador deve começar por se educar a si mesmo se de facto quiser educar os outros” (Arroio, in Pereira, 1935: XIII). A formação científica e didáctica era igualmente defendida por Luís Passos, que lamentava o facto do Desenho liceal, entre as décadas de 1930 e 1940, ser leccionado por professores de outras formações científicas.

Para Luís Passos, o Desenho liceal ministrado por professores de Matemática, Ciências naturais ou Ciências físico-químicas ficava contaminado pelos conteúdos destas disciplinas e perdia a sua unidade na “doutrina” e nos objectivos. Assim, este Desenho, confessava este autor, “de comum só tem o nome” (Passos, 1941: 4-5). Para ele, a identidade do Desenho não era apenas “beliscada” por uma gestão de conteúdos desajustada, era inclusive desvirtuada, transformada. Este autor, ao defender o campo do Desenho, dava um sentido corporativo. Então, a formação de professores constituiu também para ele o mecanismo central de defesa discursiva da disciplina.

Os liceus normais do ensino secundário trouxeram, também eles para o projecto liceal, uma nova categoria de professores, os professores-metodólogos. Embora existissem excepções, foi maioritariamente do seu seio que provinham os autores de manuais, a partir da década de 1930. Uma correspondência tão perfeita indicará o papel destas escolas como centros pedagógicos, nos quais fervilharam redes baseadas em contactos de proximidade geográfica entre os professores envolvidos no mesmo projecto educativo.

Assim, nestes meios onde se reproduziam os modelos de acção pedagógica, saíram também as construções do conhecimento escolar sob a sua forma mais pública, a de manuais para o uso dos alunos. Esta ligação dos formadores ao manual escolar parece-me pôr em causa a ideia de que os seus autores seriam elementos menos autorizados das classes respectivas, ou que a possível falta de qualidade dos manuais escolares se devesse à falta de controlo estatal e corporativo sobre este discurso.

Por ora, deixarei os argumentos contra a normalização do discurso fabricado pelos manuais escolares, para passar a ilustrar a relação

entre a formação de professores e a publicação de manuais com o exemplo do grupo de estágio da Escola Comercial Veiga Beirão, na década de 1940. Esta escola parece-me ter sido um espaço de construção identitária, com claras ressonâncias posteriores na reforma do ensino técnico profissional de 1948. Nos liceus, a disciplina de Português teve, no mesmo período, um grupo de professores metodólogos de referência, tais como José Nunes Figueiredo e António Gomes Ferreira, que tiveram nas suas mãos a produção autorizada de selectas literárias.

Um bom exemplo parece-me ser a dois autores que foram professores-metodólogos já na década de 1950, no Liceu Normal de D. João III, em Coimbra. José Nunes Figueiredo, ligado à didáctica do Latim e Domingos Romão Pechincha, responsável pela didáctica do Português. Estes autores aliaram os seus esforços para produzirem as selectas literárias *Alma Portuguesa* e *Alma Pátria – Pátria Alma*. Na produção de um livro didáctico para o ensino do latim, *Do Latim ao Português e a Língua com expressão literária*, José Nunes Figueiredo, agora em cooperação com António Gomes Ferreira, professor-metodólogo do Liceu D. João de Castro, para a disciplina de Latim, os autores explicitavam as relações entre a formação de professores e os livros didácticos. Afirmavam corresponder a um apelo dos professores estagiários sobre duas áreas do programa de Português que precisaria de ser articulado com o Latim.

Sugiro, porém, que as escolas técnicas viram surgir uma dinâmica muito interessante em torno da definição identitária do ensino da

língua portuguesa⁶⁹, através da formação de professores e da produção de materiais escolares. Um dos mais emblemáticos professores-metodólogos para a língua portuguesa foi Virgílio Couto, da Escola Comercial Veiga Beirão. Esta escola tornou-se um centro de uma nova produtividade discursiva baseada na inovação pedagógica. Mas, enquanto a escola servia de ponto de encontro, de processo de auto-reflexão e de discussão para o grupo de estagiários, o “palco” da divulgação das suas ideias foi o boletim oficial das *Escolas Técnicas*. Em conjunto, a formação e a imprensa permitiram pôr em marcha e promover o alargamento das experiências pedagógicas curriculares no seio da disciplina de Português. A relação de compromisso e conivência entre formador e formandos parece-me ter-se alastrado numa rede mais vasta de relações, tanto mais que Virgílio Couto orientou e prestigiou, revendo, anotando e prefaciando os livros dos seus antigos estagiários ou colegas metodólogos de outras disciplinas, como no caso do livro de Francisco Pamplona, de 1947, *História do Portugal Gigante* e o livro de Oliveira Cordeiro, *Compêndio de Caligrafia*, publicado em 1949.

Entretanto, Virgílio Couto projectou uma forma de avaliação dos estagiários através de um novo instrumento, o diário. Cada estagiário ver-se-á implicado na elaboração discursiva da disciplina pela necessidade de se auto-avaliar, redigindo sobre as impressões que as aulas lhes deixaram. Sebastião da Gama, foi um desses professores estagiários sob a direcção de Virgílio Couto, tal como testemunhará

69 Isto significaria que os autores como José Oliveira Boléo, professor-metodólogo do 10º e 11º grupos do ensino técnico profissional, respectivamente das disciplinas de história e geografia, e de José Monteiro Cardoso, professor-metodólogo do 8º e 9º grupos, correspondentes à língua portuguesa e às línguas estrangeiras, se encontravam ambos ligados à formação de professores na Escola Industrial Afonso Domingues. As suas funções estenderam-se aos júris de Exames de Estado para professores do Ensino Técnico Profissional.

publicando o seu *Diário* (1958). Tornou públicos os diálogos que estabeleceu consigo próprio e com o formador⁷⁰, permitindo avaliar a dimensão produtiva deste género de escrita. O seu livro teve muitas ressonâncias posteriores, afirmando a complexidade da relação pedagógica, o valor da disciplina de Português e tornando-se uma referência na actuação dos professores de Português. Os seus efeitos foram seguramente para além dos esperados na época em que o livro foi escrito, pois muitos cursos de formação de professores a ele se referem.

Matilde Rosa Araújo era outra das estagiárias deste mesmo grupo que, usado da escrita literária, divulgou uma concepção de escola, de criança e de jovem. Por diferentes vias, damos notícia da importância da formação de professores deste grupo de estagiários na multiplicação e fixação do discurso na língua portuguesa. Mas face à questão que aqui se coloca, a saber, a relação entre a formação de professores e a produção de manuais escolares, é importante referir que alguns dos alunos estagiários de Virgílio Couto publicaram livros escolares e foram, a seu tempo, professores-metodólogos. Este desdobramento dos processos criativos parece-me ligado a trocas e intercâmbios de ideias no seio deste grupo. Muitos dos autores organizaram livros num sistema de parceria, o que prolongaria relações profissionais para um período posterior ao estágio. Do espaço de reflexão e debate que se iniciara com a preparação da reforma do

70 Segundo Sebastião da Gama, Virgílio Couto teria solicitado aos professores estagiários a elaboração de um diário que registasse os seus quotidianos escolares. Diz ele que, “para começar, o metodólogo falou conosco durante uma hora. De acordo com o que disse, vão ser as aulas de Português o que eu gosto que elas sejam: um pretexto para estar a conviver com os rapazes, alegremente e sinceramente. E dentro desta convivência, como quem brinca ou como quem se lembra de uma coisa que sabe e vem a propósito, ir ensinando” (Gama: 1958, Jan. 11). Em vários outros “passos” do Diário se poderá confirmar a expressão de sintonia gerada nesta relação formador/formando.

ensino técnico e profissional de 1948, os livros de leitura que saíram deste grupo encarnaram a dinâmica de reflexão gerada e a inovação operada.

Estou a referir-me, por exemplo, à acção Virgínia Motta⁷¹, publicando a *Antologia de Autores Portugueses* (1958), com Augusto Reis Góis e Irondino Teixeira de Aguiar, que foi o “livro único” ou, ainda dos mesmos autores, o *Manual de História da Literatura Portuguesa*. Estes manuais trouxeram a valorização da literatura nacional para o ensino técnico profissional e esta mudança parece-me ter sido consciente entre os seus autores. Digo isto porque foram um grupo com identidade própria e tiveram expressão pública das suas ideias em vários artigos na imprensa sobre educação, que que mais à frente falarei.

O carácter experimental do ensino de Português também se exprimiu, em 1955, na apresentação de instrumentos de trabalho para os alunos, como o “caderno diário”, de Augusto Reis Góis, apresentado em anexo do *Escolas Técnicas*. O autor refere-se sobre ele, dizendo que o “assunto [foi] tratado em sessões de trabalho do estágio para professores de Português, Francês e História do ensino técnico e profissional” (Góis, 1955: 2). A existência destas “sessões de trabalho” sugere-me que as discussões didácticas aí levadas a cabo não se

71 Virgínia Mota registava a sua admiração pelo orientador Virgílio Couto quando, no artigo de 1946, publicado em *Escolas Técnicas*. Nele ela afirma que “é da mais elementar justiça que em suas mãos muito bem ficou o encargo da selecção” de alunos para o ensino técnico profissional, porque ao saber teórico o professor-metodólogo juntou “a sua intuição de pessoa que extremosamente ama as crianças, de mãos dadas com o seu reconhecido saber de “experiência feito», lhe aconselhou” (Mota: 1946, pp. 37-38). Parece-me interessante pensar que, embora Virgílio Couto não tivesse sido muito activo através da escrita, por exemplo como Calvet de Magalhães foi neste mesmo período para as propostas inovadoras do Desenho, conseguiu multiplicar o seu discurso promovendo a escrita e a publicação de manuais de outros professores de Português.

cingiriam só a aspectos práticos na elaboração dos materiais que, em equipa, alguns deles publicaram. Estes professores teriam oportunidade de reflectir longa e continuamente sobre as funções do ensino de Português e sobre o papel da língua materna no desenvolvimento cultural integral do aluno.

Procurara-se um livro de leitura ideal. O *Leituras I e II* (1947/48), elaborado ao mesmo tempo e com a colaboração do autor dos programas de Português de 1948, representaria essa busca. Estes dois volumes da antologia para o ciclo preparatório do ensino técnico profissional apresentava alterações visíveis desde logo no cuidado com a imagem, na escolha de textos literários e na organização articulada dos vários géneros literários, entre os quais se incluíam textos para serem teatralizados e banda desenhada. Se o número de ilustradores⁷² do livro sugeria uma estreita ligação entre professores de Português e de Desenho destas escolas, a participação de Calvet de Magalhães⁷³ na ilustração de muitos outros livros de leitura e de manuais das mais diversas disciplinas revelava a tentativa de construção de uma nova imagem, tanto textual como gráfica, do ensino técnico profissional.

72 Virgílio Couto contou com a colaboração de diversos ilustradores, nomeadamente para a composição do livro de leitura, *Leituras* (1948), para o Ensino Técnico Complementar, em que participaram Maria Almira, Portugal Lacerda, Pedro Jorge Pinto, Machado da Luz, Rodrigues Neves, Júlio Gil e Fernando Bento. As capas do livro foram produzidas por Almada Negreiros e M. M. Calvet de Magalhães. Estas colaborações devidamente referidas em contracapa indicavam igualmente uma nova visão sobre a importância de uma selecção adequada da imagem face ao excerto textual que se apresentava ao aluno.

73 Em vários textos de Calvet de Magalhães damos conta que este autor considerava o ensino secundário como um todo, mas no texto "O desenho e as outras disciplinas do ciclo preparatório", publicado no *Boletim Escolas Técnicas*, nº 12, ele avançava claramente com propostas concretas de articulação entre as disciplinas, tendo o desenho como ponto central. Por isso, considero que as ilustrações que este autor integrou em todos os seus manuais estariam subordinadas e eram coerentes com esta perspectiva pedagógica e estética que atribuía à imagem gráfica um papel importantíssimo para a compreensão do texto.

Outro dos formandos de Virgílio Couto, Irondino Teixeira de Aguiar, que reproduziu o modelo de interacção de que tenho vindo a falar. Foi autor de livros de leitura em parceria com antigos colegas de estágio e professor-metodólogo do 8º grupo, no Porto. Colaborou, finalmente, com um dos seus formandos, Carlos de Vasconcelos, em *Exercícios de Composição Escrita* (1965). A participação de Irondino Teixeira de Aguiar na imprensa especializada, em particular, no *Boletim Mensal da Sociedade Portuguesa*, revelava como este grupo procurou defender a língua materna e a sua utilização em várias frentes. Este professor afirmou a identidade disciplinar da língua portuguesa através do cuidado e da reflexão sobre a correcção linguística.

Irondino Teixeira Aguiar dirigiu-se a toda a “classe” a partir da sua posição de formador e elucidou qual a imagem que o professor de Português deveria ter. Fê-lo em Nome do grupo que, como ele diz, estava sujeito à pressão social, responsabilizando-o das dificuldades de escrita dos alunos e dos seus erros ortográficos. Segundo ele, a centragem social no erro ortográfico era despropositado e gerava mais desânimo nos professores do que armas para a acção de os debelar. Ele não negava que o erro ortográfico fosse um problema real, mas considerava que este devia ser colocado no seu devido lugar, ou seja, entre muitos outros que contribuíam para que os alunos escrevessem pouco e mal.

Se se dava importância desmesurada ao erro era por ele ser “a parte mais concreta e evidente do domínio da língua pátria”. Porém, não era o essencial. Mas para libertar os professores do seu “peso”, Teixeira de Aguiar investiu na “desmontagem” e na compreensão racional não só dos erros ortográficos, mas também de outros problemas de sintaxe e morfologia da frase. Se a “pureza” da língua devia ser uma preocupação dos professores, esse zelo só ganharia sentido educativo

se posto ao serviço da elevação da cultura geral do aluno. Pelo treino contínuo da leitura e da escrita, os professores de Português estariam a promover o conhecimento e o prazer que se devia ter com a língua materna.

O sentido lúdico que a língua encerrava só poderia, segundo este professor, ser transmitido pelas obras literárias dos nossos melhores escritores. Assim, o professor de Português seria aquele que não descurava a gramática, mas entendia-a como instrumental e normativa. Irondino Teixeira de Aguiar, embora tenha escrito séries de artigos sobre gramática rejeitava uma imagem de gramático e até de filólogo:

“Em regra o gramático comporta-se para com a linguagem como o médico para com o cadáver na mesa anatómica: ambos se esquecem de que aquilo, que se encontra na sua frente, tem, ou já teve, uma alma própria, uma consciência especial.” (Aguiar, 1959: 11).

Neste plano, Irondino Teixeira de Aguiar dirigia-se ao professorado na sua posição de formador, mas não era ele o único autor de selectas e livros de leitura que o fez. No quadro apresentado no início deste subcapítulo notamos que muitos autores de manuais foram igualmente formadores. Ao que tudo indica, podemos concluir que a posição de formador foi bem favorável à expressão de ideias e à produção de manuais escolares no interior dos grupos disciplinares aqui tratados. Porém, esta posição não esgotava os pontos de apoio onde se sustentaram estes autores, como de seguida passo a assinalar.

Deixei para o fim o vasto “universo” de cargos e funções políticos e/ou administrativos “avulsos” que os autores exerceram. E, novamente aqui, estou em crer que os seus jogos políticos ressoaram nas instâncias de produção e circulação de livros escolares, sem mesmo

ter sido necessário a sua referência explícita. Foram membros de comissões de reformas curriculares, pertenceram a conselhos superiores de Instrução Pública, tiveram cargos ministeriais, integraram júris de exames nacionais de alunos e professores, avaliaram processos de ensino como inspectores ou noutras qualidades, enfim, dirigiram e produziram opiniões sobre o ensino em Portugal ao mais elevado nível de decisão política. O exercício destes cargos ou funções foi, por vezes, pontual. Pela sua diversidade, dificilmente conseguiria estabelecer uma tipologia que os enquadrasse a todos. Passarei, por isso, a referir exemplos significativos de funções que retiraram estes autores do anonimato.

No anonimato não ficaram certamente três autores de Desenho, cujos cargos os aproximaram da família real. Nunes Godinho como Calígrafo da Casa Real, Teodoro da Motta e Marques Leitão⁷⁴ como professores de Desenho e educadores dos infantes que tiveram a seu cargo. Com a intimidade gerada nestas relações, não admiraria que Marques Leitão tivesse vindo a ser reconhecido nos círculos onde a família real se movia. A celebração da inauguração da sua escola, a Escola Industrial Marquês de Pombal, em 1888, ficou ligada ao 50º aniversário do rei D. Luís I, que nela estaria presente com o ministro das Obras Públicas, Emídio Navarro. Para além disto, Marques Leitão receberá um louvor a propósito da Exposição das Escolas Industriais do Sul do País, que tinha sido organizada por ele para a Exposição Universal de Paris de

⁷⁴ Teodoro da Motta teve à sua responsabilidade a educação artística dos netos de D. Fernando, D. Carlos e D. Afonso. Carlos Adolfo Marques Leitão foi professor de Desenho e de Matemática, a partir de 1899, dos filhos de D. Carlos, os infantes D. Luís e D. Manuel.

1900⁷⁵. Num contexto muito diverso, registou-se outro louvor atribuído pelo Estado Novo ao autor e metodólogo António Mattoso, agraciado com a Comenda da Instrução Pública.

O envolvimento com a administração política central do país nem sempre teve este carácter ocasional. No século XIX, José Barbosa Bettencourt fez parte de vários organismos estatais, da Direcção e do Conselho Superior de Obras Públicas e da Direcção-Geral do Comércio e Indústria. Carlos Marques Leitão surgiu, logo no dealbar do século XX, à frente de um importante cargo político para a educação, o de elemento da Comissão Superior do Ensino Industrial e Comercial. Era também deputado eleito do grupo político de João Franco, entre 1906 e 1907. E, em 1923, apareceu como Vogal do Conselho Superior Industrial e Comercial, cargo igualmente exercido pelo autor de *Elementos de Desenho* (1937), Luís Passos⁷⁶. Mas dificilmente algum autor encontraria uma posição tão influente e politicamente visível como a de Vicente de Freitas⁷⁷ que, na segunda década do século XX, foi governador da Madeira e chefiava simultaneamente a ala republicana no Parlamento. Após o golpe de Estado de 28 de Maio, Vicente de Freitas passará a participar na ditadura militar então

75 O prémio *Grand-Prix*, obtido nesta Exposição, foi entregue à Escola Industrial Marquês de Pombal, como reconhecimento do seu papel central na organização dos trabalhos enviados. A ligação do ensino técnico ao tecido fabril da industrialização nacional conferiu-lhe ainda outros louvores à sua acção educativa em prol da profissionalização.

76 Luís Maria Passos da Silva (1888-1954) foi autor, em parceria com Jaime Pedro Martins Barata, de *Elementos de Desenho* (1937). Este livro contou com várias edições. Luís Passos exerceu a sua actividade docente em diversos liceus de Lisboa, como o Liceu Pedro Nunes, o Liceu Maria Pia e o Liceu Gil Vicente, tendo finalmente ingressado no ensino superior como assistente na Faculdade de Ciências de Lisboa.

77 José Vicente de Freitas (1869-1952) registou uma carreira militar mais continuada do que a de ensino, embora tenha leccionado desenho no Colégio de Santa Isabel. A menor experiência no ensino não o impediu de publicar ao longo de várias décadas o manual de desenho para os liceus, *Atlas de Desenho*. A trajectória de publicação deste manual é interessante, porque embora surja a primeira edição em 1907 várias outras lhe seguiram. Só em 1921, pela portaria de 23/09/1921, o manual seria aprovado pelo Ministério da Instrução, tal como se regista no D.G. nº 200. Continuou a ser publicado até à década de 1930.

instalada, como Ministro do Interior e Ministro do Comércio e Comunicações. Foi ainda o elemento inspirador da União Nacional.

A política colonial encontrou também, entre os nossos autores, alguns protagonistas. A recusa de Tomás Bordalo Pinheiro, prestigiado professor de Desenho, do cargo de alto-comissário da República de Moçambique, a convite de Brito Camacho, não obstará ao reconhecimento da autoridade inerente ao cargo oferecido. Maior ligação à educação colonial foi, sem dúvida, a de José de Oliveira Boléo que, para além de ser membro do Conselho Superior de Instrução Pública para os assuntos coloniais, exerceu funções continuadas nas administrações centrais e locais, a partir da década de 1930. Foi na década seguinte que o seu nome se projectou na Direcção-Geral do Ensino no Ministério das Colónias. O seu percurso político prolongou-se neste sentido e, já na década de 1960, ajudará na criação dos Estudos Gerais em Moçambique, residindo durante algum tempo na cidade de Lourenço Marques⁷⁸.

Embora Oliveira Boléo provavelmente se tivesse cruzado com Calvet de Magalhães⁷⁹, a entrada deste último na política educativa colonial foi feita num plano diferente. A história começa em 1955, pela autorização que lhe foi dada, em despacho ministerial da comissão de serviço do Ministério do Ultramar, para visitar oficialmente o Estado da

78 No mesmo período, porém, integrava ainda a Junta Nacional de Educação e o Conselho Superior da disciplina do Ultramar. Seguindo um plano geral de uniformização do sistema de ensino colonial, foi ainda chefe de repartição dos Serviços de Educação de Moçambique.

79 Calvet de Magalhães teve, para além da educação colonial, outros papéis frente à administração política central do país. Foi também Vogal da Comissão Permanente para a aquisição de móveis dos Serviços Administrativos da DG-ETP e vogal-secretário da comissão permanente dos Seguros Escolares. Alfredo Betâmio de Almeida foi, por seu turno, nomeado pelo novo regime director-geral do Ensino Liceal e, no ano seguinte, preparou o lançamento do Ensino Secundário Unificado. Em 1977, assumirá a presidência do Instituto de Tecnologia Educativa, cargo que desempenhou até ao final da vida.

Índia. A partir desta data, realizou incursões às colónias portuguesas para “dar” cursos de formação a professores, inspeccionar escolas e incentivar mudanças curriculares no ensino técnico profissional. Por seu turno, igualmente na década de 1960, registou-se ainda a participação de Betâmio de Almeida como membro da Junta Nacional da Educação. A carreira política deste último autor regista a particularidade de se prolongar após o 25 de Abril de 1974.

Se os cargos políticos na administração central foram inegavelmente importantes, os autores estiveram também ligados a cargos de poder local. Os municípios são “palco” de outras actividades. Directamente ligados à gestão camarária do período republicano temos três autores: Marques Leitão e Vicente de Freitas, na presidência da Câmara Municipal de Lisboa; José Tavares, já na década de 1920, seria membro da Câmara Municipal de Aveiro⁸⁰. Mas para questões exclusivamente de natureza cultural deverei ainda referir alguns autores que adquiriram a confiança dos executivos camarários. No século XIX, Moreira de Sá foi nomeado pela Câmara do Porto como primeiro director do Conservatório de Música desta cidade e, no final do século, será atribuída pela mesma câmara a Joaquim de Vasconcelos a organização do Museu Municipal do Porto. Este museu passará para as mãos de outro autor, Júlio Brandão, nas décadas de

80 José Tavares aliou a participação cívica na Câmara Municipal de Aveiro à actividade de direcção do Museu Nacional de Aveiro. Uma acção idêntica teve um outro professor de Desenho, António Augusto Gonçalves, que, embora não fizesse parte deste corpo de autores, não me parece descabido aqui referir. Ele foi vereador da Câmara Municipal de Coimbra, propondo a criação do Museu de Arte Industrial nesta cidade. Antes disto, desde 1894, exercia já o cargo de conservador do Museu de Arqueologia do Instituto de Coimbra e, em 1911, foi nomeado o primeiro director do Museu Machado de Castro. No âmbito da organização nacional de museus municipais estabeleceu estreitos contactos com Joaquim de Vasconcelos, que partilhava com ele a perspectiva de ligação museológica a escolas de arte. Registou-se ainda que, António Augusto Gonçalves foi responsável pela criação, em Coimbra, da Escola Livre das Artes de Desenho, mais tarde denominada Escola Brotero.

1920 e 1930. Os eventos ocasionais constituíram ainda possibilidades de relação entre os autores e os municípios, por exemplo através do convite das câmaras para conferências e palestras⁸¹.

Os museus municipais, por seu turno, integraram-se no esforço de investigação etnográfico, que envolveu especialmente professores de Língua Portuguesa e de Desenho. Entre o século XIX e o XX, Adolfo Coelho e Leite de Vasconcelos sistematizaram um processo de recolha e tratamento de materiais etnográficos levado a cabo por muitos professores. Em paralelo, Joaquim de Vasconcelos ligou-se à recolha e conservação do património cultural e artístico nacional, criando na década de 1880 o Museu Industrial e Comercial do Porto. Mas a sua visão articulava a actividade museológica e de investigação com o desenvolvimento industrial. Neste sentido, as escolas técnicas e de desenho técnico do centro e norte do país tornavam-se instrumentos do progresso nacional, com os seus próprios museus. Nesta mesma linha, que aliava os estudos etnográficos ao desenvolvimento económico, contamos com Augusto César Pires de Lima. O seu trabalho projectou-se a partir da direcção da Comissão de Etnografia e História da Junta da Província do Alto Douro para a criação do Museu de Etnografia e História do Douro Litoral.

Noutra vertente deste trabalho, Calvet de Magalhães, nas décadas de 1950 e 1960, assumiu a função de vogal da comissão de organização das exposições do Ensino Técnico Profissional. Ao fazê-lo daria continuidade aos objectivos enunciados por Joaquim de Vasconcelos, promovendo as escolas técnicas pela exposição dos desenhos dos

⁸¹ Esta situação era comum a muitos autores, mas citarei apenas a título de exemplo o caso de Bernardo Gonçalves Neto que realizou entre as décadas de 1940 e 1960 várias conferências literárias a convite da Câmara Municipal da sua zona, Santarém, e da Escola de Regentes Agrícolas, à qual esteve particularmente ligado.

alunos⁸². Responsabilizava-se por organizar, com diversos professores, exposições de “desenho infantil”. Estas exposições teriam por fim divulgar o trabalho realizado nas escolas técnicas ao nível do Desenho, mas também valorizar o seu potencial económico. Para isso, estabeleceu contactos com várias instituições e procurou apoios estatais e privados. O dinamismo com que assumiu este trabalho parece-me surpreendente⁸³.

Os autores que tenho vindo a referir estiveram envolvidos em processos de modernização cultural importantes, ora através da educação, ora através da divulgação do conhecimento, ora ainda pela investigação e pela divulgação cultural. António Baião foi um destes autores que realizou várias entradas na cultura do seu tempo. Para além de autor da primeira antologia específica do ensino técnico, o *Livro de Leitura* (1916), dedicou-se à conservação do património nacional, neste caso pela via arquivística, ocupando a partir de 1908 o importante cargo de director da Torre do Tombo.

No plano da divulgação da cultura nacional, coube um papel a Luís Filipe Leite, que desde 1870 integrou a comissão para a promoção das

82 A promoção fez-se igualmente no âmbito internacional. Em 1955, Calvet de Magalhães foi encarregado, por despacho ministerial, de orientar o programa de português na Exposição de Artes Plásticas, em Londres e a seleccionar desenhos para “The Unesco Art Education League in Japan».

83 Só na década de 1950 contou com as seguintes iniciativas: Sport Algés e Dafundo – 1ª Exposição de Arte Infantil; Exposição de desenhos do Ciclo Preparatório, na “Galeria Pórtico”, em Lisboa; Escolinhas de Arte do Brasil – gravura, pintura, cerâmica em colaboração com Lúcio Lencastre, em Lisboa; Exposição de cerâmica infantil da Oficina de Viana do Alentejo, em Évora; Exposição O Salão de arte infantil, “Imagem», Lisboa, de 1956; no mesmo ano, II Exposição de Arte Infantil de Belas, em Sintra; 1º Salão de Arte Infantil da Costa do Sol, no Estoril; Exposição de Desenhos do Ciclo Preparatório, em Benguela; em 1957, Pinturas e desenhos colectivos infantis, na “Galeria Pórtico», de Lisboa; exposição O Natal visto pelas crianças, organizada pelo Diário de Lisboa, com trabalhos seleccionados por Alice Gomes e Antunes da Silva; pinturas livres sobre a temática “O comboio», organizada no átrio da Estação do Rossio, sob iniciativa da Companhia de Caminhos-de-ferro Portugueses; trabalhos dos alunos da Escola Técnica Francisco Arruda e nova exposição de arte infantil, em Évora, em colaboração com Maria José Jacinto.

primeiras bibliotecas populares. Esta rede local de promoção de cultura não teve o sucesso pretendido. Porém, no final do século XIX, surgia em Portugal um importante movimento associativo em prol da “educação popular”. Nele participaram activamente dois autores já aqui referidos, Carlos Marques Leitão e Tomás Bordalo Pinheiro. O seu projecto passou pela elaboração conjunta do programa da Liga de Educação Nacional. Marques Leitão assumiu o cargo de vice-presidente da Universidade Popular, onde ambos os autores leccionavam Desenho. Ainda Ângelo Vidal se contará entre os professores de Desenho sócios da “Renascença Portuguesa”, associação promotora da Universidade Popular Portuguesa. E se a acção em prol do associativismo operário foi “palco” para a acção de alguns autores, isso será tanto mais verdade relativamente a associações no âmbito da defesa da “classe”. A este nível, o nome de Marques Leitão evocava os movimentos de defesa do professorado do início do século XX, porque esteve entre os directores da Associação de Professores das Escolas Industriais e Comerciais.

Do lado dos liceus, contámos com José Pereira Tavares que, a partir da direcção da *Labor*, dirigiu a Associação dos Professores Liceais, organizando vários congressos deste nível de ensino. Num âmbito mais geral, voltaremos a encontrar Tomás Bordalo Pinheiro, que aliou o sentido profissional das escolas técnicas ao facto de ter sido, a partir de 1915, director da Associação Industrial Portuguesa. A ligação de professores a associações de diversos tipos atribuiu-lhes, parece-me, um prestígio que não se poderá desprezar. Joaquim de Vasconcelos foi, provavelmente, o caso de associativismo mais diversificado entre os autores estudados. As muitas associações a que se ligou durante a vida, tanto nacionais como internacionais, repartiram-se entre as de feição científica, literária e artísticas.

As associações em que participou foram mais gerais ou específicas, mas as ligações de Joaquim de Vasconcelos abrangeram campos tão diferentes quanto a arquitectura, a arqueologia, a história da arte, a literatura e a música. Destes contactos associativos, institucionais e pessoais mantidos com o estrangeiro e da diversidade de interesses culturais que alimentou ao longo de décadas, retirou este autor uma visão comparada dos cenários da educação entre Portugal e a Alemanha, entre outros países europeus. Mas a sua actividade associativa também se fez ao nível nacional, sendo presidente do Centro Artístico do Porto entre 1879 e 1883.

Tal como Joaquim de Vasconcelos, mais autores consideraram importante a participação em associações e, como fazendo parte delas se apresentaram nos próprios manuais escolares de que eram autores. Este foi o caso de José Miguel de Abreu, que indicava ser sócio da Sociedade de Instrução do Porto e da Sociedade de Geografia de Lisboa, cuja Secção de Ciências Étnicas tinha como presidente, a partir de 1896, Francisco Adolfo Coelho. O orgulho destes autores em pertencerem a estas organizações justificava-se porque através delas saíam de um certo isolamento profissional, trocavam ideias e estabeleciam relações, mas também entravam em circuitos que lhes aumentavam o prestígio. O desenvolvimento dos estudos pedagógicos em Portugal nas primeiras décadas do século XX explicaria ainda a participação de Luís Passos na Sociedade de Estudos Pedagógicos, “espaço” que o apoiou e promoveu na publicação de trabalhos direccionados à formação docente.

De forma menos duradoura, mas mesmo assim merecendo menção, os congressos e conferências nacionais e internacionais destinados a professores e outros especialistas promoveram igualmente a troca e a partilha de ideias. As intervenções em congressos poderão ser

consideradas como “momentos altos” na carreira de um professor, dando-lhes maior visibilidade. Não sendo os dados por mim recolhidos de carácter sistemático, apenas quero deixar aqui a nota de que os autores de antologias e de compêndios de desenho aqui estudados também estiveram presentes e activos neste plano de intervenção⁸⁴.

A relação entre os autores de manuais escolares e os discursos produzidos ao nível das reformas de ensino foi de uma enorme importância. O cruzamento entre estes dois planos de enunciação fará todo o sentido na medida em que os programas e os manuais são como dois lados de uma mesma moeda. O que pretendo dizer é que o currículo de uma disciplina precisa, por um lado, de enunciar os conteúdos de ensino, as finalidades promovidas e as regras em que as acções educativas devem funcionar; e, por outro lado, precisa de pôr em acção estas regras de funcionamento e desdobrar os conteúdos e objectivos em termos de tarefas operacionadas. Ora, este último plano era o da produção, aprovação e circulação dos manuais. Nas relações entre os programas e os manuais escolares, o que mais impressiona é

84 Enquanto Francisco Adolfo Coelho se juntava à “Geração de 70”, para realizar uma das Conferências do Casino intitulada justamente *Sobre o Ensino*, Joaquim de Vasconcelos dispersava-se em intervenções na Sociedade Industrial do Porto a fim de explicar as suas opiniões sobre arte e sobre a sua história. Já José Miguel de Abreu, em 1892, participava no Congresso Pedagógico Hispano/Português/Americano, em Madrid, com a comunicação *Apontamentos acerca do ensino do desenho industrial*. Carlos Marques Leitão, por sua vez, registava uma intervenção no mesmo congresso, mas esta sobre o seu tema favorito, *Escola Industrial Marquês de Pombal*, da qual era director. Entre 1908 e 1914 realizou ainda várias outras comunicações em congressos da Liga Nacional de Instrução. Tomás Bordalo Pinheiro realizou uma comunicação para o 1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular, sob o título “O ensino do desenho mecânico». Adolfo Faria de Castro realizou, nas décadas de 1920 e 1930, algumas conferências sobre música, literatura e história. Porém, a mais significativa das suas intervenções públicas teve como título *Sobre a Filosofia e a Arte*, comunicação realizada em 1934, no XIV Congresso para o Avanço das Ciências, em Santiago de Compostela. José de Oliveira Boléo contou com intervenções regulares em congressos, nomeadamente no foro da educação colonial e da importância do conhecimento da Geografia nacional. Calvet de Magalhães realizou muitas conferências das quais destaco a Conferência Internacional da Instrução Pública em que proferiu a seguinte comunicação: *O ensino das artes plásticas nas escolas primárias e secundárias*, publicada no Boletim *Escolas Técnicas*. No âmbito da educação colonial participaria também, nas I e II Conferência Inter-Africana do Ensino.

justamente a simultaneidade com que se produzem, quando não são os manuais a anteciparem as transformações curriculares.

Podemos falar no papel de reformador que Joaquim de Vasconcelos protagonizou. Em 1877, um projecto de reforma para o ensino superior de Belas Artes servir-lhe-á para, ao criticar a perspectiva dessa comissão oficial, apresentar as suas perspectivas sobre as verdadeiras necessidades de renovação que o país sentiria. Segundo ele, a educação em Portugal tinha como finalidades urgentes a educação das classes infantis e primárias. Para essa educação, pensava este professor, devia tornar-se o desenho como o ensino central a partir do qual as mudanzas dariam frutos. Nesta defesa do desenho, apresentava argumentos que comparavam Portugal com os países europeus mais avançados industrialmente nesta época. Esta defesa do desenho como suporte da industrialização nacional vai servir de fundamentação dos currículos desta disciplina em muitas das reformas posteriores. Também no século XIX, o discurso de Luís Filipe Leite constituiu um exemplo de antecipaçoão. As medidas práticas que pusera em marcha na Escola Normal de Marvila foram posteriormente organizadas e sistematizadas em forma de lei para regulamentarem os Cursos Normais para os professores do ensino primário.

A participação directa destes autores em reformas tornará incontornável a referência novamente do nome de Francisco Adolfo Coelho que, primeiro, contribuiu para a organização curricular do ensino secundário, na reforma de Rodrigues Sampaio, de 1878 e, depois, colaborou na redacção dos programas de Língua e Literatura Portuguesa, de Francês e de Geografia, para a reforma do ensino lineal

de Jaime Moniz, em 1894-95⁸⁵. A preparação e a operacionalização desta última reforma exigiram a colaboração de muitos professores, entre os quais Francisco Xavier Rodrigues, autor de antologias de Português. Quanto aos primeiros programas de Desenho das escolas técnicas⁸⁶ estivera ligado, mais uma vez, o director da Escola Industrial Marquês de Pombal, Marques Leitão. Entretanto, a sua intervenção reformadora mais conhecida foi a da introdução, em 1918, dos Trabalhos Manuais Educativos, tanto nos programas desse ano nas escolas técnicas como nos liceus.

Em 1937 foi a vez de Fernando Gonçalves da Silva ser chamado pelo ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, para organizar a remodelação das escolas comerciais e industriais. Este autor fez ainda parte da Comissão de Reforma do Ensino Técnico Profissional entre 1943-44. A Reforma do Ensino Técnico Profissional de 1948 contou também com autores nossos conhecidos, como Virgílio Couto e António Mattoso, que colaboraram na elaboração dos programas respectivamente de Português e História Pátria. O papel de Calvet de Magalhães foi posterior a esta reforma. Os programas de Desenho Geral do ciclo preparatório do ensino técnico profissional foram brilhantemente por ele aprofundados e operacionalizados através de vários artigos no boletim *Escolas Técnicas* e, depois, redigido para a reforma de 1954.

85 Depois, em 1912, este autor publicava sobre este mesmo assunto *Questões Pedagógicas*, um texto que reflectia sobre o longo percurso de amadurecimento sobre as bases do "regime de classe" e a reforma do ensino secundário.

86 Estes programas indicavam alguma autonomia das escolas técnicas, porque em vez de serem publicados, como nas reformas liceais, em *Diário do Governo* para todas as escolas de norte a sul do país, estes programas foram editados por cada escola, entre 1915 e 1918.

Os enunciados de Calvet de Magalhães apresentaram um detalhe tecnológico para o ensino do Desenho, uma capacidade de articulação entre as práticas do desenho e os conceitos psico-pedagógicos, que até aí não havia sido conseguido. Nos liceus e filho deste clima reformador, Alfredo Betâmio de Almeida, saído recentemente de estágio, organizaria igualmente o programa de Desenho para a reforma de Pires de Lima, de 1947/48, introduzindo a modalidade de “desenho livre” no ensino secundário. O seu *Compêndio de desenho para o 1º ciclo dos liceus*, “livro único” saído desta reforma, revelava novamente como os discursos programático e manualístico se completavam curricularmente. Betâmio de Almeida prepararia ainda, já em 1968, os novos programas para o 2º ciclo dos liceus da reforma de Veiga Simão.

Para fechar este espaço de reflexão, de todos estes casos, porém, nada se assemelhou à iniciativa programática de dois autores de Desenho do ensino técnico, separados eventualmente por uma geração, mas juntos na escolha de processos que interligaram experiências educativas à construção discursiva. O primeiro foi Tomás Bordalo Pinheiro, que organizou o *Desenho de máquinas* (1905), cuja importância social foi grande, na medida que o manual inaugurou uma etapa na evolução curricular das disciplinas de desenho do ensino técnico. Os seus exercícios estavam escalonados para preparar a passagem dos alunos do Desenho Geral para o Desenho Profissional, dando ao desenho um espaço mais escolar e pedagógico do que estas escolas tinham conseguido até aqui. O ensino técnico só voltaria a tomar contacto com um compêndio capaz de introduzir uma mudança curricular central e moderna como esta com o *Desenho de Projecções* (1934), de José Pereira. Tanto um como outro autor tinham em comum a construção de manuais que se anteciparam às reformas e

aos seus programas, colmatando “falhas” curriculares e criando novas disciplinas.

Ainda no plano das reformas, gostaria de chamar a atenção para o processo de uniformização da língua materna que, embora externo à escola, teve nela enormes repercussões. O Acordo Ortográfico, estabelecido em 1911 e publicado, finalmente, em 1925, contou com a participação de vários investigadores, linguistas, literatos e gramáticos, como Carolina Michaëlis e José Leite de Vasconcelos. Embora volte a falar sobre este assunto um pouco mais à frente, quero aqui deixar registado que a comissão constituída com o fim de uniformizar graficamente a língua portuguesa contou com alguns dos nossos autores, como Adolfo Coelho e Francisco Xavier Rodrigues.

Por último, e considerando que nenhum plano de reforma se completaria sem a sua respectiva avaliação, resta-me finalmente referir os autores que a ela estiveram ligados. Em primeiro lugar, os que fizeram parte dos Serviços de Inspeção. Por exemplo, Luís Filipe Leite que, entre 1885 e 1887, foi vogal da Comissão Inspector das Escolas Normais. Em 1891, Carlos Marques Leitão que foi nomeado pelo Ministro das Obras Públicas para Inspector das Escolas Industriais, da circunscrição do sul. Foi nessa qualidade que organizou exposições, juntando os trabalhos realizados pelos alunos. A defesa do ensino do Desenho nestas escolas ficará patente nesta acção conjugada de divulgação de trabalhos.

Seguindo o seu esteio, mais tarde, Calvet de Magalhães, através da Inspeção do ensino técnico profissional, que exerceu a partir do ano de 1950, lançar-se-ia num processo idêntico de divulgação e valorização do trabalho docente e dos desenhos dos alunos das escolas técnicas. Outra forma de participar num projecto curricular poderá

ser realizando a selecção dos professores. Estiveram envolvidos nesta avaliação e fizeram parte de júris de Exame de Estado os seguintes autores: José de Oliveira Boléo, Fernando Gonçalves da Silva e Calvet de Magalhães.

Quanto à organização de modelos de selecção de alunos, temos em primeiro lugar a já mencionada experiência de Virgílio Couto de avaliação e medição das capacidades psicognitivas dos alunos candidatos ao 1º ano da escola técnica onde leccionava, nos anos de 1944-46. Aquilo que se pretendia era formar turmas homogéneas na Escola Comercial Veiga Beirão. Outro exemplo foi o de Júlio de Jesus Martins, que dirigiu o Serviço de Pontos de Exame do Ministério da Educação Nacional entre 1943-45. A sua intervenção na selecção de alunos para o liceu constituiu uma das chaves para a contenção social das entradas de alunos nos liceus, através de exames de admissão. Estes dois modelos de avaliação constituem um “funil” que impedia a entrada livre de toda a população no ensino secundário. Gostaria ainda de referir uma outra iniciativa de avaliação realizada por Alfredo Betâmio de Almeida já no ano lectivo de 1964, quando este professor foi chamado a intervir nos critérios de avaliação dos desenhos dos alunos candidatos ao 1º ano dos liceus. Betâmio de Almeida sustentou, no artigo da *Palestra*, *Alguns aspectos formais do desenho livre no exame de admissão aos liceus no ano de 1964* (1965), a necessidade de olhar para estes desenhos numa perspectiva psicológica e despreconceituada.

Em resumo, este subcapítulo dedicou-se à reflexão sobre as condições de funcionamento dos discursos escolares, partindo dos dados empíricos que ligaram os autores dos livros de leitura e dos compêndios de desenho às comunidades profissionais a que pertenciam. Primeiro, fiz uma incursão à formação académica e

profissional destes autores. Depois, equacionei as formas de inscrição dos autores nas comunidades profissionais a que pertenceram, aos grupos disciplinares, às escolas e aos projectos educativos do ensino liceal e técnico. Neste segundo ponto, os autores de manuais escolares revelaram ligações estreitas a cargos e funções muito diversas das quais retirariam, eventualmente, a autoridade e o poder necessários para acederem aos processos produtivos inerentes ao manual escolar. Embora o número de situações em que se verifica a coincidência entre os cargos e a publicação de livros torne óbvia a existência de relações entre esses dois planos de acção profissional, não foi possível descortinar os meios e os canais através dos quais se realizaram estas transferências de poder.

2. A imprensa, os estudos e a produção literária e estética

2.1. A imprensa e os estudos dos autores de manuais

Este ponto será dedicado à reflexão sobre as relações entre os produtores de manuais escolares e a imprensa. O seu objectivo central é descortinar cruzamentos entre dois “universos” de publicação, um de carácter, pelo menos em definição, mais estável – o das produções escolares –, outro de carácter mais efémero e multiplicador – o dos periódicos.

Começarei por traçar um plano dos aspectos que aqui abordarei. No primeiro verifico, em traços largos, que autores colaboraram em jornais e revistas, seja qual for o tipo de participação e seja qual for o tipo de periódico onde tais intervenções se inseriram. Com este procedimento quero saber qual o número de autores de manuais escolares que usaram igualmente a imprensa para divulgar o seu pensamento. O segundo aspecto tratará de distinguir os “lugares” onde as intervenções se realizaram, o que passará, grosso modu, pela caracterização dos periódicos. Procurarei saber se a imprensa para que escreveram estaria ou não circunscrita ao campo da educação e ensino ou se, pelo contrário, dele extravasava. O terceiro examinará os tipos de relação que os autores tiveram com essas formas de escrita e a frequência com que os mesmos a realizaram. Pretendo perceber se a intervenção foi pontual ou frequente. Finalmente, procuro, na diversidade e heterogeneidade dos discursos, agrupar temáticas que esclareçam sobre o tipo de relações e “entradas” a que os autores acederam na imprensa.

Neste percurso de investigação foi-me fundamental o auxílio prestado pela *Imprensa de Educação e Ensino – Repertório Analítico (séculos XIX – XX)*, dirigido por António Nóvoa (1993). A pesquisa foi feita a partir deste “instrumento” de trabalho e seguiu duas fases: uma primeira, de triagem das participações dos autores realizadas neste tipo de imprensa; a segunda, de caracterização das revistas e jornais em que intervieram, partindo das fichas do repertório atrás referido. Assim, o repertório serviu de “guião” para localizar as intervenções dos autores aqui tratados e contribuiu, por vezes, para situar a menor ou maior frequência com que estas se deram. Mas, viria ainda a sugerir uma metodologia para completar os dados recolhidos.

Se, em larga medida, quase toda a intervenção dos autores aqui tratados se incluía no vasto âmbito de periódicos tratados no repertório, existiram algumas excepções que, pela problemática da própria tese – que busca os pontos de apoio dos autores à publicação e circulação de materiais escolares – não faria qualquer sentido excluir. Estou a referir-me à participação destes autores em jornais diários ou outros de grande tiragem e, igualmente, às intervenções, mesmo que efémeras, em revistas de carácter cultural, artístico, literário ou científico que não couberam na definição de “imprensa de educação e ensino”. Todas estas revistas foram significativas para se perceber os espaços em que os autores se moveres e te ruma noção da importância social dos seus discursos.

Devo lembrar antes de tudo que, embora seja tentador pensar de outro modo, limitar-me-ei, pelo menos de momento, a retirar conclusões apenas sobre o *corpus* de autores tratado. Alargar as conclusões a todas as relações dos discursos produzidos no âmbito das disciplinas de Português e Desenho com a imprensa exigiria outro método, um exame que incidisse sobre as próprias revistas e jornais, e

esse não era o meu objectivo⁸⁷. Por outro lado, embora tenha conseguido fazer o inventário de grande quantidade de periódicos em que os autores escreveram e/ou participaram, não poderei garantir que identifiquei todas as intervenções feitas pelos autores. Explicitando, meu caminho metodológico realizou-se a partir dos autores, procurando nas suas biografias informações sobre a escrita periódica e não, ao contrário, a partir dos próprios periódicos. Consultei apenas as publicações para as quais a bibliografia dos autores me endereçava. Ficaram por isso de fora intervenções que o próprio autor não nomeou, que outros não referiram ou que não constaram das bibliografias consultadas. Porém, mesmo assim, as intervenções encontradas foram em tal número que me parece legítimo falar da existência de traços característicos nas relações estabelecidas entre autores de manuais escolares e a imprensa.

Registe-se, em primeiro lugar, que o número de periódicos a que os autores de ambas as disciplinas tiveram acesso foi muito elevado – mais de 150 periódicos – nos quais os 43 autores das duas disciplinas distribuíram as suas intervenções. A recolha destas intervenções, como já antes afirmei, teve por base o cruzamento entre os dados biográficos recolhidos ao longo da pesquisa e as fichas dos periódicos

87 Ao nível da escrita periódica sobre a língua portuguesa e o seu ensino existem vários autores que, embora extravasem os objectivos a que me propus aqui, foram tomados em linha de conta e constituíram referentes de comparação. Estou a falar de António de Sá de Oliveira que, na passagem do século XIX para o XX, enriqueceu o debate curricular na imprensa. Estou a falar de João de Barros e de António Figueirinhas, que abraçaram projectos editoriais muito interessantes. Mas ainda de Agostinho de Campos que multiplicou artigos, abordou uma diversidade de temas e mostrou as suas posições, por vezes controversas, em vários periódicos. Para pensar na intervenção dos professores de português no campo filológico contei com os artigos de António Gomes Ferreira, António Cândido de Figueiredo e de Rodrigues Lapa. Para a literatura, Fidelino de Sousa Figueiredo, Óscar Lopes e João Gaspar Simões foram autores de referência. Finalmente para contextualizar o período mais próximo de nós, onde as escritas sobre a língua materna contaram com inúmeros autores, serviram igualmente de referência artigos de Raul Gomes, Matilde Rosa Araújo, Manuel Gusmão e Alice Gomes.

do repertório de imprensa atrás indicado. O número de periódicos, tal como se apresenta no quadro, permite perspectivar a grande dispersão das escritas e as múltiplas oportunidades que se ofereceram neste domínio aos nossos autores. Evidentemente que, no limite, tal dispersão não se inscreve apenas na oferta de possibilidades de escrita a estes autores, muitos outros professores povoaram com os seus discursos escolares, como aliás se verifica pelo índice onomástico do repertório, a “imprensa de educação e ensino” no século XIX e XX⁸⁸.

⁸⁸ A dispersão discursiva deve ser pensada num quadro geral de produção periódica, nomeadamente na imprensa de educação e ensino. Ainda mais porque, a partir de uma primeira análise de A Imprensa de Educação e Ensino – Repertório Analítico (séculos XIX e XX), se consegue verificar que, não obstante a permanência de algumas publicações, a grande maioria dos títulos se caracterizam pela efemeridade. O repertório inclui 530 fichas de periódicos, mas tal dispersão é ainda limitada aos critérios de selecção da análise. Na sua continuidade, o trabalho de pesquisa inventariou 5 000 títulos contidos no Catálogo geral dos periódicos.

PARTICIPAÇÃO EM publicações periódicas DOS AUTORES
DE MANUAIS ESCOLARES DE Português

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
Augusto Casanova Pinto	O Magistério português (1904-1906)			
Luís Filipe Leite	Boletim geral de instrução pública (1861-1865) Revista de instrução pública para Portugal e Brasil (1857-1858) Correio das escolas (1897) A Instrução pública (1855-1861) Gazeta pedagógica (1869-1870) Revista dos liceus (1891-1896)	A Instrução e o povo (1855) Revista académica (1887-1888) Revista das escolas (1895-1896)	O Panorama (1836)	
Francisco Adolfo Coelho	Boletim da Direcção-Geral de instrução pública (1902-1905) Educação (1913) A Escola (1903-1906) Fröebel (1882-1885) A Revista de educação e ensino (1886-1900) Revista dos liceus (1891-1896) Boletim oficial do Ministério da instrução pública (1916)	Cultura popular (1919) A Tutoria (1912-1916) Jornal dos cegos (1895-1920) O Vintém das escolas (1902-1906)	O Instituto Revista de etnologia e glotologia Revista das Ciências Naturais e Sociais Revista lusitana (1887) Serões (1906) A Renascença (1878-1879) Portugália	As Novidades
António Augusto Cortesão	A Escola (1903-1906)		Arqueólogo português (1ª série 1895-1931) O Instituto Revista lusitana (1887)	

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
Bernardo Valentim Moreira de Sá	Educação portuguesa (1922-1925). Revista da Sociedade de instrução do Porto (1881-1884) Revista da educação	O Futuro (1913)	<i>Amphion</i> (1884-1890) Pontas de fogo (1915-1921) A Águia <i>Arte musical</i> (1873-1875) Perfis artísticos O Club Eco musical A Gazeta harmonia O Orpheon	O Comércio do Porto Folha nova Jornal de notícias O Porto O Primeiro de Janeiro
António Gomes Pereira			Revista lusitana	
Júlio Brandão	O Magistério português (1904-1906) A Escola nova (1911-1912)	O Amigo da infância (1881-1897) O Gafanhoto	Atlântida (1915) Húmus ABC (1920) Serões (1905-1906)	
Francisco Augusto Xavier Rodrigues	Revista de ensino médio e profissional (1913-1914)			
João Manuel Moreira	Arauto escolar (1913) Revista dos liceus (1891-1896)			
Rodrigo Fernandes Fontinha	Boletim da Liga de instrução de Viana do Castelo (1909-1911). Revista dos liceus (1916)			

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
Augusto César Pires de Lima	Boletim da Associação do magistério secundário oficial (1904-1908) Revista dos liceus (1916) Liceus de Portugal (1940-1946)		Boletim da Junta de província do Douro Litoral Guimarães Boletim cultural da Câmara Municipal do Porto Mundo português Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra	A Voz (1927) Porto. O Século O Comércio do Porto O Tripeiro
António Eduardo Simões Baião	Revista pedagógica (1906-1916) Boletim da Associação do magistério secundário Oficial (1904-1908)		Serões (1906) O Instituto A Águia	
José Pereira Tavares	Labor Liceus de Portugal (1940-1946)			
Luís Saavedra Machado	<i>Palestra</i> (1958-1973)		O Instituto	
António Correia de Almeida e Oliveira	<i>Labor</i> (1926-1973) <i>Palestra</i> (1958-1973)		Estudos	Novidade s O Século
António Gonçalves Mattoso	Escolas técnicas (1946-1972) Liceus de Portugal (1940-1946) Revista de ensino (1950-1972)	Académico Figueirense (1933)	Mundo português (1934-1938) A Comarca de Arganil Revista dos Centenários Lúmen	

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
José de Oliveira Boléo	A Voz da Escola Seiva Boletim do Sindicato nacional dos professores O Tempo		O Mundo português (1934-1938) A Terra Revista luso-africana Boletim geral das colónias Boletim da Sociedade de geografia de Lisboa	
Virgínia Motta	Escolas técnicas (1946-1972)	Os Nossos filhos (1942-1964)	Modas e bordados	
Francisco Xavier Roberto	Escolas técnicas (1946-1972)			
António Marques Matias	Escolas técnicas (1946-1972) <i>Perspectivas</i> (1961-1970) <i>Média</i> (1972-1973)		Momento A Seara nova (1921)	Vitória A Bola Jornal de notícias
João de Almeida Lucas	Liceus de Portugal (1940-1946)		Ocidente Portucale Boletim da Academia portuguesa de ex-libris <i>Serões</i> (1906) Boletim mensal da Sociedade de língua portuguesa Revista de Portugal	
Júlio de Jesus Martins	Liceus de Portugal (1940-1946) Labor			

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
Irondino Teixeira de Aguiar		Cadernos sobre educação – divulgação pedagógica (1964) Os Nossos filhos (1942-1964)	Boletim mensal da Sociedade de língua portuguesa A Seara nova O Charadista Revista de Portugal	
Augusto Reis Góis	Escolas técnicas (1946-1972) Os Nossos filhos			
Fernando Vieira Gonçalves da Silva			Revista de contabilidade e comércio	
Francisco Júlio Martins Sequeira	Liceus de Portugal (1940-1946)			
Adriano Nunes de Almeida	Labor		Estudos Guimarães	

participação em publicações periódicas dos autores de compêndios de desenho

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
Joaquim de Vasconcelos	<i>O Ensino</i> (1910-1911) Revista dos liceus (1891-1896) A Tribuna do professor (1907-1908)	Revista Sociedade de instrução do Porto (1881-1884) <i>O Ensino</i> (1877-1878)	O Instituto O Arqueólogo português (1895-1903) A Renascença (1878-1879) Revista do ateneu comercial do Porto Revista da Sociedade Martins Sarmento Revista de arte de Coimbra	Comércio do Porto Actualidades
António Luís de Teixeira Machado		Revista da Sociedade de Instrução do Porto (1881-1884)		

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
José Miguel de Abreu	Revista dos liceus (1891-1896)		O Instituto	
Carlos Adolfo Marques Leitão	Boletim da associação de professores das escolas industriais e comerciais (1921-1927) Boletim da liga nacional de Instrução (1915-1917) Educação (1913)		O Instituto	
Ângelo Vidal		O Amigo da infância (1874-1940) O Gafanhoto (1903-1910)		
Tomás Bordalo Pinheiro			Atlântida (1915-1920)	
José Pereira	Boletim oficial do magistério da instrução pública (1916-1936) Educação (1913) Educação Social (1924-1927)			
Luís Passos	A Escola primária (1927-1941) Revista de educação geral e técnica (1911-1915)			
José Júlio Leitão de Barros	Educação nova (1924-1925)		ABC (1920)	O Século A Capital Domingo ilustrado Notícias ilustrado Século ilustrado
Jaime Pedro Martins Barata		O ABC-zinho (1921-1932)	ABC (1920)	Notícias ilustrado

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
Adolfo Faria de Castro			<p>A Voz Pública Renovação (1925)</p> <p>Portugal Ilustração Esmeralda O Ilustrado</p>	<p><i>O Mundo</i> (1900-1926... 1936)</p> <p>Diário da tarde</p> <p>Diário de Porto</p> <p>Jornal de notícias</p> <p>Diário de notícias</p> <p>Diário de Coimbra</p>
António Fernandes Marques da Rocha	Labor			
Manuel Maria Calvet de Magalhães	<p>Escolas técnicas (1946-1972)</p> <p>C.P.E.S / E.P. (1969-1975)</p> <p>Boletim CODEPA (1962-1963)</p> <p>Escola portuguesa (1934-1974)</p> <p>Tecnologia educativa (1965-1974)</p> <p><i>A Campanha</i> (1953-1956)</p> <p>Revista de ensino (1950-1972)</p> <p><i>Seiva</i> (1961-1974)</p> <p><i>Perspectivas</i> (1961-1970)</p> <p>Traço de união (1966-1973)</p>	<p>Cadernos sobre educação - Divulgação pedagógica (1964)</p> <p>Mocidade portuguesa (1937-1973)</p> <p>Os Nossos filhos (1942-1964)</p> <p>A Criança (1955)</p> <p>Infância e juventude (1955)</p>	<p>Horizonte - Revista de arte</p> <p>Lácio - Panfleto de arte, luz e som</p> <p>Revista portuguesa de pedagogia (1960)</p> <p>Seara nova</p> <p>O Médico</p>	
Alfredo Betâmio de Almeida	<p><i>Palestra</i> (1958-1973)</p> <p>Boletim do ensino secundário (1973-1975)</p> <p>Labor</p>			

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
Maria Helena Pais Abreu	O Jornal da educação (1977-1988)			
António Ribeiro Carreira	Liceus de Portugal (1940-1946) Labor			

Numa panorâmica geral, atravessada pela heterogeneidade de posições, objectivos e enunciados usados pelos 62 autores que examinei, 39 de Português e 23 de Desenho, 43 tiveram relações com a imprensa. Numa primeira abordagem surgirá clara a superioridade dos autores de Português, pois independentemente da análise ao tipo e frequência das intervenções, o número de revistas para onde escreveram foi proporcionalmente mais elevado. Temos 27 autores de Português que participaram na imprensa face aos 12 que dela ficaram de fora; enquanto que para os autores de Desenho 16 colaboram em periódicos, restando 7 para os quais não encontrei qualquer tipo de intervenção. Tal como atrás frisei, esta relação quantitativa – colaboradores / não-colaboradores – servirá apenas para os autores aqui tratados. Contudo, parece-me apontar para uma maior abertura da imprensa aos discursos da língua portuguesa do que para os discursos de desenho. Possivelmente esta questão tem a ver com o valor social de cada uma das formas de expressão, contudo penso não ser descabida a hipótese de o Português ser a disciplina da escrita e,

portanto, mais próxima tanto da actividade periodista como da produção de manuais⁸⁹.

Se analisarmos os graus de concentração e de dispersão dos artigos destes autores em publicações periódicas notamos que existiram autores que só escreveram para uma ou duas revistas⁹⁰. Contudo, a maioria das colaborações não se fez segundo este padrão. Uma boa parcela de autores deste *corpus* serviu-se de vários periódicos para publicar. Em determinados casos poderá dizer-se que esta foi uma estratégia consciente, a de propagação das ideias por vários órgãos, por vários públicos, como discutirei mais à frente. Por outro lado, independentemente da regularidade e da responsabilidade dos autores em cada revista, vários foram os que estiveram ligados a 5 ou a mais locais de publicação periódica, 16 no total, sendo 12 autores de Português⁹¹ e 4 autores de Desenho⁹².

89 Para além deles, porém, devo referir José Marques de Abreu, fundador de *Ilustração Moderna* (1898) e empenhado tal como António Augusto Gonçalves na defesa do património artístico e industrial português. Numa outra linha, chamo a atenção para os artigos muito diversos e espalhados por muitas revistas que fizeram o percurso jornalístico de Manuel José António. E, finalmente, na perspectiva da ligação do Desenho à psicologia, os trabalhos publicados na imprensa de Rui Carrington da Costa.

90 Dos 43 autores de ambas as disciplinas aqueles que tiveram ligados só a uma publicação foram: no caso dos de Português apenas 6, Augusto Casanova Pinto, António Gomes Pereira, Francisco Augusto Xavier Rodrigues, Fernando Vieira Gonçalves da Silva, Francisco Xavier Roberto e Francisco Júlio Martins Sequeira; no caso dos de Desenho o seu número desce para 4, António Luís Teixeira Machado, António Fernandes Marques da Rocha, Ângelo Coelho de Magalhães Vidal e Maria Helena Abreu.

91 Para os autores de Português encontrei: 9 locais para Luís Filipe Leite; 17 locais para Francisco Adolfo Coelho; 18 locais para Bernardo Moreira de Sá; 8 locais para Júlio Brandão; 12 locais para Augusto César Pires de Lima; 6 locais para António Baião; 9 locais para António Correia de A. e Oliveira; 9 locais para António Gonçalves Matoso; 9 locais para José de Oliveira Boléo; 8 locais para António Marques Matias; 6 locais para João de Almeida Lucas; e, finalmente, 5 locais para Irondino Teixeira de Aguiar.

92 Para os autores de Desenho encontrei: 8 locais para Joaquim António Fonseca de Vasconcelos; 8 locais para José Júlio Leitão de Barros; 12 locais para Adolfo Faria de Castro e 15 locais para Manuel Maria Calvet de Magalhães.

Muitos autores alargaram os seus locais de escrita periódica, escrevendo não só para a imprensa de educação e ensino como para revistas e jornais que não se dirigiam à comunidade escolar, tais como Adolfo Coelho, Bernardo Moreira de Sá, Augusto César Pires de Lima, António Mattoso e José de Oliveira Boléo, entre outros. Ou ainda, do lado dos autores de Desenho, encontramos professores particularmente prolixos e abrangentes, que intervieram em publicações de vários géneros, como Joaquim de Vasconcelos, Faria de Castro ou Calvet de Magalhães. Pode-se afirmar ainda que raros foram os jornais e revistas que contaram com mais de um dos nossos autores entre os seus colaboradores. Em 150 periódicos, poucos foram os que tiveram mais de um destes periodistas⁹³. Esta falta de coincidência revelava uma enorme dispersão e parece-me poder indicar como esta intervenção seria contingente e pontual. Nos casos em que os autores coincidiram colaborando nas mesmas revistas tiveram a ver com estratégias especiais de interligação entre colaboradores, dentro de grandes projectos curriculares e culturais. Poderiam estar ligados ainda a projectos editoriais prestigiados e de longa duração no tempo. Sublinharei entre eles os casos de *O Instituto* (1853-1981), *Revista dos Liceus* (1891-1896), *Labor* (1926-1973), *Liceus de Portugal* (1940-1946) e *Escolas Técnicas* (1946-1972), todos eles com mais de cinco autores participantes.

93 Entre as revistas de educação e ensino contam-se algumas onde coincidiram colaborações destes autores, tais como: *Revista da Sociedade de Instrução do Porto* (1881-1884); *Revista dos Liceus* (1891-1896); *A Escola* (1903-1906); *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial* (1904-1908); *O Magistério Português* (1904-1906); *Educação* (1913); *Revista dos Liceus* (1916); *Boletim da Associação de Professores das Escolas Industriais e Comerciais* (1921-1927); *Labor* (1926-1973); *Palestra* (1958-1973); *Perspectivas* (1961-1970); *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública* (1916-1936); *Liceus de Portugal* (1940-1946); *Escolas Técnicas* (1946-1972); *Revista de Ensino* (1950) – Luanda; *Seiva* (1961-1974) – Lourenço Marques.

Por exemplo, *O Instituto* contava com um número elevado de autores de manuais escolares de Português e de Desenho, mas tal concentração terá acontecido pela vontade consciente dos autores que queriam participar na revista? A ligação, na sua primeira fase, ao Conselho Superior de Instrução Pública tornava a revista num espaço vocacionado para os artigos sobre educação. Por outro lado, as ligações do periódico à Universidade de Coimbra e à editora desta instituição, Imprensa da Universidade, onde estes autores publicaram alguns dos seus trabalhos, facilitaram certamente os contactos e estabeleceram uma política editorial. Quanto à *Revista dos Liceus*, esta publicação surgia num contexto cheio de intenções reformadoras, o período que antecedeu a reforma de Jaime Moniz. Neste período seria natural que todos aqueles que participavam nas mudanças curriculares, gostariam de expor as suas ideias, como os seus redactores João Manuel Moreira e Joaquim de Vasconcelos ou Luís Filipe Leite, Adolfo Coelho e José Miguel de Abreu, seus colaboradores.

Já na *Labor*, o número de autores nela encontrados⁹⁴ decorrerá obviamente da importância da revista, do seu significado no quadro associativo e pedagógico do ensino liceal, a que se juntaria a sua política de dar voz ao professorado e, nessa medida, diversificar as opiniões e os colaboradores. Mas, neste caso, o factor tempo, com a publicação durante várias décadas contribuiu também para abrir as suas páginas a muitos professores, entre eles alguns autores de manuais.

94 Na *Labor* colaboraram entre outros Adriano Nunes de Almeida e Júlio de Jesus Martins ambos de português, mas também Alfredo Betâmio de Almeida, António Ribeiro Carreira e António Fernandes Marques da Rocha, estes últimos da disciplina de desenho.

É para unificar cada um dos projectos, o liceal e o técnico, mas também para claramente os fixar a identidades diversas, se não opostas, que se criaram dois boletins na década de 1940, a saber *Liceus de Portugal* (1940-1946) e *Escolas Técnicas* (1946-1972). Ambos tiveram origem na iniciativa estatal e estavam ligados ao Ministério da Educação Nacional, sendo o segundo editado pela Direcção do Ensino Técnico Elementar. Não obstante a duração dos boletins ser muito diferente, a mesma vontade unificadora e identitária poderá ler-se nos seus editoriais.

Em *Liceus de Portugal*:

“Sem uma publicação que venha congregar todos os cultores deste ramo de ensino, coordenar os processos, unificar todas as vontades, regular num sentido comum e num pensamento uno todos quantos se votam à elevada missão de desbravar espíritos e formar caracteres, – sem essa publicação, muitos esforços se tornariam improfícuos, muitos conhecimentos individuais ou parciais deixariam de aproveitar ao maior número, restringir-se-ia a difusão da intra-cultura, mais dificilmente se aperfeiçoariam os métodos didácticos e, quanto aos progressos gerais do ensino, muito se perderia enfim, da eficiência com que o Estado Novo promove o renovamento de todas as modalidades da vida portuguesa.” (Nóvoa, 1993: 591).

Em *Escolas Técnicas*:

“Escolas Técnicas terão assim a vida que lhes comunicarmos, os que orientamos e fazemos o ensino, qualquer que seja a natureza particular do magistério por cada um exercido no rico mosaico de actividades docentes integradas na mesma Direcção Geral. Graças à devoção de alguns, esta revista aparece agora a lume; mas o pensamento que lhe deu vida só não ficará frustrado, se a partir do

primeiro número ela se tornar obra de todos. Os fundadores atrevem-se a sacar sobre a responsabilidade e o interesse profissional duma classe inteira, na certeza de que não ficará iludida a sua confiança.” (Nóvoa, 1993: 418).

Se nestes apelos ficavam claras as intenções de mobilização geral das respectivas “classes” para a construção das suas “intra-culturas”, que pela proximidade de datas, mas também pelos discursos nelas inseridos, prepararam as reformas de 1947-48, esta mobilização teria de começar obviamente pelo próprio escol de colaboradores que as revistas conseguissem juntar. Assim interpreto a participação nestes boletins de vários autores aqui tratados⁹⁵. Relativamente aos autores de Português, era impressionante como quase todos os deste período tiveram participação activa nestes dois boletins.

Outro aspecto que me propus tratar aqui foi das características das revistas onde os autores publicaram as suas escritas. No quadro apresentado, verifica-se que muitos autores frequentaram as redacções dos periódicos que aliavam o associativismo do professorado à pedagogia⁹⁶. A intervenção dirigiu-se simultaneamente para duas frentes, a defesa da “classe” e em prol da melhoria pedagógica. Este tipo de intervenções começou logo em artigos escritos no final do século XIX e teve continuidade ao longo de todo o

95 Ao boletim *Liceus de Portugal* estiveram ligados os seguintes autores: Augusto César Pires de Lima, João de Almeida Lucas, Júlio de Jesus Martins, António Gonçalves Matoso, Francisco Júlio Martins Sequeira, José Pereira Tavares e António Ribeiro Carreira. O boletim *Escolas Técnicas* contou com a colaboração de Augusto da Silva Reis Góis, António Gonçalves Matoso, Virgínia Mota, Francisco Xavier Roberto e Manuel Maria Calvet de Magalhães.

96 São 31 os autores que se integram em projectos editoriais deste tipo, aos quais poderemos juntar 7 autores que colaboram em revistas e boletins de carácter pedagógico mas de iniciativa estatal (João de Almeida Lucas, António Matoso, Francisco Sequeira, Augusto Reis Góis, Virgínia Mota, Francisco Xavier Roberto e José Nunes Figueiredo), atingindo um total de 38 de autores participantes, restando apenas 5 que não participaram neste tipo de imprensa.

período estudado. Também contaram com a participação destes autores, os projectos de iniciativa estatal, publicações oficiais emanadas primeiro do Ministério de Instrução Pública e depois do Ministério da Educação Nacional. A este nível, alguns autores envolveram em projectos específicos, no âmbito da educação colonial ou da campanha de alfabetização levada a cabo pelo Estado Novo⁹⁷.

As colaborações também se fizeram sentir em revistas, boletins e jornais que, não obstante a sua visão educativa e pedagógica, não se dirigiam aos professores, mas sim a uma comunidade educativa ampla, as revistas para pais⁹⁸ ou para crianças. Nesta categoria geral, englobei, por exemplo, *O Ensino* (1877-1878), “Jornal do colégio Portuense dedicado aos pais”, no qual colaboraram lado a lado Joaquim de Vasconcelos e Carolina Michaëlis. Embora o jornal pertencesse àquela instituição privada de ensino, integrava-se claramente no espírito oitocentista, que defendia a educação de todos os sectores da população e a difusão de conhecimentos gerais por todos os meios. Assim, a educação dos filhos estendia-se à educação dos pais, numa projecto de educação popular. Não era esta certamente a perspectiva de *Cadernos sobre Educação – Divulgação pedagógica* (1964), publicado para pais quase um século depois. Esta revista partia da iniciativa das Escolas do Magistério e tinha por fim

97 A participação de José de Oliveira Boléo na revista de educação da Índia, *O Tempo* (1931-1957), assim como em Seiva (1961-1974), de Moçambique ou as colaborações de M. M. Calvet de Magalhães, nesta última revista e na de Angola, *Revista de Ensino* (1950), que ainda contou com José Nunes de Figueiredo e António Matoso, mostram o envolvimento destes autores na política de implemento do ensino secundário nas colónias. À campanha de alfabetização da década de 1950, M. M. Calvet de Magalhães junta também o seu nome.

98 Estas revistas são: *O Ensino* (1877-1878), onde colaborou Joaquim de Vasconcelos; *Revista das Escolas* (1895-1896), onde colaborou Luís Filipe Leite; *Os Nossos Filhos* (1942-1964), onde intervieram os professores do ensino técnico profissional Virgínia Mota, Irondino Teixeira de Aguiar e Augusto da Silva Reis Góis; e, finalmente, *Cadernos sobre Educação – Divulgação Pedagógica* (1964), que contou com o apoio de M. M. Calvet de Magalhães.

atingir um público que incluía pais, mas o seu objectivo era o de difundir orientações pedagógicas gerais.

A difusão de orientações pedagógicas estava também na mira de *Os Nossos Filhos* (1942-1964). Esta revista assumia uma atitude aconselhadora dos pais relativamente à educação dos filhos, nomeadamente nos seus aspectos morais. Os artigos dos autores aqui incluídos destinavam-se a fornecer indicações sobre as leituras a promover junto dos filhos. A literatura infantil, entretanto, constituiu outra das áreas abertas à escrita e à participação gráfica dos autores, cujos textos literários apareciam transcritos em revistas, como no caso dos textos de Ângelo Vidal e Júlio Brandão em *O Amigo da Infância* (1881-1897) ou ainda, para este último, de *O Gafanhoto* (1903-1910), onde Tomás Bordalo Pinheiro publicava, por sua vez, desenhos. Nesta área da ilustração, também Martins Barata produzirá graficamente a revista *ABCzinho*. Se a primeira destas revistas teve uma marca fortemente moralizadora, as últimas já exprimiam uma nova concepção da infância, sublinhando os traços lúdicos, em que se aprendia, divertindo.

Embora nem todos os autores tivessem conseguido romper com as revistas directamente ligadas à educação, os que o fizeram pareciam dar uma enorme projecção social da imagem pública da escola e do professorado. Dos 43 autores, 22 experimentaram falar através da imprensa para outros públicos, *grosso modum*, através de três diferentes vias: a das revistas especializadas de campos científicos onde os professores tiveram um papel de investigadores, principalmente, na literatura, filologia e etnografia ou, ainda, na história, arqueologia e história da arte; a das revistas culturais, artísticas e literárias destinadas a um público intelectual em definição ampla; e finalmente, a dos jornais de grande tiragem, levando muitas

vezes a debate questões educativas ou culturais para um público amplo.

No primeiro caso, as temáticas de filologia e etnografia foram as que mais abriram possibilidades de escrita especializada aos autores de Português. Os artigos destes campos espalharam-se por diferentes publicações, como por exemplo, a *Revista de Etnologia e Glotologia* (1881), *Revista Lusitana* (1887), *O Arqueólogo Português* (1895), *Portugália* (1899-1908). Associando geralmente a filologia à etnografia, um dos autores que mais trabalhou estes campos foi Francisco Adolfo Coelho. As revistas que albergaram os seus artigos nem sempre eram, porém, imprensa especializada, ajustando o autor a complexidade dos temas ao público a que as publicações se destinavam.

Entre as deste campo de especialidade⁹⁹, sublinharei a sua participação em *A Revista Lusitana* (1887), dirigida por José Leite de Vasconcelos, que o convidara a leccionar uma cadeira de filologia na Faculdade de Letras de Lisboa. A revista foi um espaço por excelência para a divulgação de trabalhos sobre matérias filológicas, que deveria pôr a comunidade científica e o público em geral, tal como o define o seu redactor, a par dos trabalhos de investigação em curso¹⁰⁰. Nela, os

99 Estou a referir-me, por exemplo, à *Revista de Etnologia e Glotologia* (1881), à *Revista das Ciências Sociais e Naturais*, à *Portugália* (1899-1908) e à *Revista Lusitana* (1887), onde Francisco Adolfo Coelho foi um colaborador assíduo.

100 José Leite de Vasconcelos define no "Prólogo" da primeira *Revista Lusitana*, "Arquivo de estudos filológicos e etnológicos relativos a Portugal", de 1887, os objectivos específicos do periódico. "O objecto desta publicação não é a simples curiosidade de coleccionadores; tem-se em vista os altos interesses da ciência, e ao mesmo tempo fins perfeitamente práticos. A renovação intelectual, por que o presente século está passando, impõe a todos os países, que pensam, o dever de contribuir com o seu obulo para o progresso geral, porque nec solum pane vivit homo, – e o espírito bem orientado sente uma necessidade impreterível de conhecer profundamente as relações dos fenómenos quer físicos, quer sociais; isto é, não pode escusar a ciência; ora no campo restrito a que a *Revista Lusitana*

artigos de Adolfo Coelho conviveram com os de outros filólogos portugueses, um importante escol intelectual na inauguração de um campo científico novo¹⁰¹. A revista compunha-se de estudos etimológicos e dialectais, recolhas de poemas populares e de todo o tipo de tradições, levantava questões de epigrafia, fonologia, morfologia e ortografia, realizava caracterizações de povos e comparações entre eles. Esta visão comparada dos estudos filológicos foi particularmente sensível nos textos de Adolfo Coelho, permitindo referências constantes a autores estrangeiros e possibilidades metodológicas e interpretativas. António Augusto Cortesão e António Gomes Pereira partilharam com ele este espaço de escrita. Os seus artigos teriam, porém, um carácter mais descritivo. António Augusto Cortesão publicou excertos do seu trabalho empírico para a elaboração de um dicionário etimológico medieval; enquanto António Gomes Pereira dedicou um conjunto de artigos à recolha de versos populares e a um léxico de vocábulos usados na zona de Vila Real, intitulados “Tradições populares e linguagem de Vila Real”.

Mais recentemente, João de Almeida Lucas publicou, na revista *Portucale*, reflexões sobre filologia românica, um estudo sobre numerais e as suas origens etimológicas; Irondino Teixeira de Aguiar, ao escrever para a *Revista de Portugal* e para *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa*, visava a explanação de questões etimológicas aliadas a aplicações no ensino da língua portuguesa. Os

se circunscreve, que é que se sabe em Portugal? Há meia dúzia de escritores consagrados de alma e coração aos trabalhos filológicos e etnológicos, mas estes escritores, obrigados pela força das circunstâncias a trabalhar quase só uns para os outros, pouca acção exercem no público”.

101 A revista tinha um elenco de colaboradores que deram origem ao campo da filologia portuguesa, tais como Teófilo Braga, Carolina Michaëlis, A. R. Gonçalves e F. Martins Sarmento. Conta ainda com a participação de Epifânio Dias e Tomás Pires, que se distinguiram também pelo trabalho de produção de gramáticas escolares. A revista recebeu igualmente participações estrangeiras.

exemplos que tenho vindo a arrolar revelam uma estreita relação entre os professores de Português e a imprensa especializada em filologia e etnografia. Em complementaridade, um linha que desenvolvia os aspectos linguísticos para a educação surgiu pela pena de José Pereira Tavares, na *Labor*. Enquanto isto tomava lugar, Augusto César Pires de Lima usa as páginas da imprensa regional¹⁰² para desenvolver temas etnográficos.

O trabalho de pesquisa etnográfica permitiu outros cruzamentos. Refiro-me aqui aos que Joaquim de Vasconcelos realizou, onde as reflexões linguísticas e etnográficas se aliavam à história e à arqueologia. Um dos cenários disponíveis para os artigos deste autor foi *O Arqueólogo Português* (1895-1903), ligado ao Museu Etnológico Português e novamente ao seu conservador, José Leite de Vasconcelos. Nesta linha onde os campos das ciências humanas se misturavam, embora revista atrás citada estivesse vocacionada para a história e a arqueologia não deixou de acolher artigos filológicos, como foi exemplo um estudo de António Augusto Cortesão. Joaquim de Vasconcelos, por seu turno, foi um dos seus colaboradores mais assíduos. Os seus artigos eram coerentes com a linha que acabo de identificar, porque misturavam a etnografia com a defesa do património artístico português e com história da arte¹⁰³. Os seus artigos revelavam o cuidado metodológico com as fontes, a

102 Estou a referir-me aos artigos que este autor publicou no *Boletim da Junta de Província do Douro Litoral*, *Guimarães* e *Boletim Cultural da Câmara Municipal do Porto*.

103 Joaquim de Vasconcelos publica, na revista nºs 1 e 2 de Janeiro e Fevereiro de 1901, uma síntese sobre a história das técnicas e dos materiais têxteis portugueses, no artigo "A indústria nacional de tecidos". E, posteriormente, alguns artigos sobre história da arte renascentista, por exemplo os artigos sobre Francisco da Holanda e Damião de Góis. Este último é tratado do ponto de vista epigráfico, sobre a sua "sepultura e brasão", e não da crítica literária, como poderíamos supor.

importância da comparação entre fontes, mas também da comparação entre interpretações científicas nacionais e estrangeiras.

Foi no sentido de promover e divulgar a investigação científica realizada ou como complemento de um trabalho museológico que se poderá perceber igualmente a participação de Joaquim de Vasconcelos em revistas de arte, como na *Revista da Sociedade Martins Sarmento* e na *Revista de Arte de Coimbra*. Ele participou, no entanto, em revistas de carácter mais geral. Escreveu artigos de divulgação científica, por exemplo para *A Renascença* (1878-1879), que coabitaram com artigos de crítica literária, poemas e contos de escritores seus contemporâneos¹⁰⁴. Nesta revista, manteve uma polémica com outro autor sobre metodologias de investigação e sobre os princípios éticos a que o trabalho de pesquisa se deve encontrar sujeito, como no caso do artigo “Sobre alguns pontos da História da Arte Nacional”. Nos próprios jornais diários, nomeadamente do Porto, desenvolveu um diálogo com um público vasto e polémicas com outros escritores. Não se inibiu de apresentar temáticas tão variadas que iam da crítica literária à história da arte e da música até às questões educativas.

Continuando a mapear as geografias periódicas, a literatura, fosse através da produção própria ou do comentário e da crítica, constituiu outra área que abriu portas de publicação aos professores. A revista *Estudos*, já do final da década de 1940, onde colaboraram António

104 *A Renascença* (1878-1879) auto-designada por “órgão dos trabalhos da geração moderna», cujo director é Joaquim d’ Araújo e para o qual escreveram muitos dos mais significativos escritores literários do final do século XIX, como Eça de Queirós, Teófilo Braga, Ramalho Ortigão, João de Deus, Antero de Quental e Cesário Verde.

Correia de Almeida e Oliveira¹⁰⁵ e Adriano Nunes de Almeida¹⁰⁶, fornecia uma visão especializada de temas literários, no sentido mais canónico e académico da questão. A fidelidade ao texto literário era o enunciado recorrente destes artigos, onde se procurava, através de uma perspectiva histórica, as origens literárias das obras canónicas dos autores portugueses.

No entanto, o que mais me surpreendeu foi a disponibilidade de certas revistas de carácter cultural para receberem a escrita de certos professores de Português. Assim, num espectro largo, estou a referir-me a publicações de carácter cultural, artístico ou literário, como *Atlântida* (1915-1920), dirigida para Portugal e para o Brasil, por João de Barros e Paulo Barreto, numa tentativa de promover a aproximação da intelectualidade dos dois países. Este intercâmbio foi feito sob os auspícios do tema “latinidade”, que a revista teorizou. Júlio Brandão foi um dos colaboradores assíduos. Ele estava dentro do espírito da revista, na medida em que noticiava os eventos culturais dos dois países.

A sua colaboração realizou-se a dois níveis, o da publicação da sua própria poesia e o do comentário literário e artístico, de que já falei. Os seus artigos visavam a divulgação de iniciativas de carácter literário, com o artigo “Jogos florais luso-brasileiros” (Brandão, 1916a: 95-98), a defesa do património literário e artístico, com o artigo “A casa de Camilo em S. Miguel de Seide” (Brandão, 1916b: 338-340).

105 António Correia de Almeida e Oliveira publicou, em 1949, na revista referida, um artigo sobre a obra de D. Francisco Manuel de Melo. O seu discurso sublinhava a importância científica de contrapor aos desvirtuamentos da obra uma fidelidade aos textos originais.

106 Entre 1948 e 1949, Adriano Nunes de Almeida publicou na revista *Estudos* um grupo de artigos sobre Camões: “O elemento maravilhoso nos “Lusíadas”»; “O sentimento religioso nos “Lusíadas”»; “A religião cristã nos “Lusíadas”». Embora a carga ideológica patente nos artigos seja explícita sobre o tratamento conservador da obra de Camões, do ponto de vista formal estes artigos seguem uma linha académica.

Manteve crónicas permanentes sobre acontecimentos culturais como em “Mês Literário” e em “Crónica do Norte” (Brandão, 1916c: 879-882), que partilha com outros autores directores artísticos da revista. Estas crónicas explanavam critérios estéticos, relevando a sensibilidade do escritor não apenas para a literatura, mas também para as artes plásticas. A revista *Atlântida*, acolheu ainda artigos ocasionais sobre educação, como o de Tomás Bordalo Pinheiro, “O ensino do desenho mecânico” (Pinheiro, 1917).

O número de revistas culturais em que Júlio Brandão colaborou sugere-me a ideia de que ele seria efectivamente reconhecido no meio intelectual literário do seu tempo. Para além de a sua poesia se encontrar espalhada pelo jornal para crianças *O Amigo da Infância* (1881-1897), de que já falei, os seus poemas habitaram *Húmus*, “mensário de arte”, uma revista do Porto dirigida por Celestino Gomes, *Águia* (Brandão, 1911: 12, 1912: 10) e a revista *ABC* (1920). Devo ainda a referir a sua participação na revista cultural ilustrada *Serões* (1905-1906)¹⁰⁷, para a qual envia não só poemas mas também outros géneros literários, como o conto, “Balada” ou o comentário literário à vida e obra de Guerra Junqueiro.

Se os seus escritos conviveram com os de vários escritores e poetas da sua geração¹⁰⁸, o carácter da revista não era, porém, meramente literário. Ela integrou impressões de viagem, aspectos de divulgação científica ou técnica, contos, poemas, biografias de artistas plásticos e

107 Júlio Brandão (1905-1906). “Balada», *Serões*, nº 1, Julho 1905, volume I, 2ª série, p. 100; “Fonte dos Amores», *Serões*, nº 3, Setembro 1905, volume I, 2ª série, p. 215; “Guerra Junqueiro», *Serões*, nº 4, Outubro 1905, volume I, 2ª série, pp. 281-292; “Elegia Rústica», *Serões*, nº 11, Maio 1906, volume II, 2ª série, p. 360.

108 Entre outros contavam-se Ramalho Ortigão, Guerra Junqueiro, Ramalho Ortigão, João de Barros e Afonso Lopes Vieira.

de escritores, etc. Na *Serões* (1906), para além de Júlio Brandão, também colaboram Francisco Adolfo Coelho¹⁰⁹, João de Almeida Lucas (1949) e António Baião. Este último autor constitui exemplo da abordagem de outro campo, o da História de Portugal. António Baião tratou os processos da Inquisição¹¹⁰, investigação levada a cabo nos arquivos da Torres do Tombo, do qual era conservador. Esta entrada histórica teve ainda cabimento em revistas tão diversas como o *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*¹¹¹ (1904-1908) ou o *Instituto* (1853-1981), de que já falei atrás.

Integrados já num projecto de empolamento e valorização dos feitos heróicos dos portugueses deparamo-nos, na década de 1930, com os artigos de António Gonçalves Mattoso. Esta linha ideológica da história não teve, contudo, um espaço específico na imprensa. António Mattoso escreveu, por exemplo, para o *Académico Figueirense* (1933)¹¹², órgão

109 É ainda numa temática filológica que Adolfo Coelho participa nesta revista, nº 46 do Volume VIII, de Abril de 1909, nas páginas 317-324. Noto nele a preocupação de ajustamento da linguagem científica a um público não especializado neste campo. Porém, o mais interessante para mim é o artigo publicado em *Serões*, nº 48 do mesmo volume, datado de Junho 1909, com o título "A escola e o lar". De forma brilhante, Adolfo Coelho discorre aqui sobre a importância de deixar ao Estado, ou seja, à instituição escolar, a tarefa de educar as crianças e os jovens, em detrimento da família. Os seus argumentos justificam uma posição em que a família, mesmo quando eivada dos melhores propósitos para com os filhos, não tem consciência das necessidades sociais do país e pode tornar-se perniciosa mesmo face à formação individual.

110 António Baião escreveu um conjunto de artigos para a revista *Serões*: "A Inquisição. Damião de Góis e Fernão de Oliveira julgados por ela", *Serões*, nº 14 Agosto 1906, volume III, 2ª série, pp. 123-135; "A Inquisição. O padre António Vieira julgado por ela", *Serões*, nº 22 Abril 1907, volume VI, 2ª série, pp. 289-301; "A Inquisição. O poeta Serrão de Castro – A perseguição feroz a uma família", *Serões*, nº 35 Maio 1908, volume IV, 2ª série, pp. 320-328.

111 Intercalando a publicação de artigos em *Serões*, António Baião apresenta um ciclo de textos no *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial* (1904-1908): "Os bastidores da educação de el-rei D. Sebastião", *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Ano III, Jun-Jul 1907, fascículo XV; "A Inquisição e os livros suspeitos – os livreiros de Lisboa em 1550", *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, Ano III, Agosto – Dez 1907, fascículo XVI.

112 A sua colaboração aqui teve um carácter pontual. Tendo sido convidado a escrever um artigo a propósito da comemoração da Independência de Portugal, no âmbito de temáticas comemorativas com "honras de primeira

da Associação Escolar dos Alunos da Academia Figueirense, boletim de uma instituição privada, mas também para *Mundo Português* (1934-1938)¹¹³, “revista de cultura e propaganda – arte e literatura coloniais”, que era uma das publicações do Estado Novo, graficamente de luxo, marcada por discursos históricos, colonialistas e etnográficos, em particular sobre os povos colonizados. Ela enquadrava-se nas iniciativas da grande Exposição do Mundo Português, de 1940.

Possivelmente, António Mattoso deixou os artigos de carácter mais polémico para publicações especializadas, como o artigo publicado na *Revista dos Centenários*, intitulado “Os falsificadores de D. João IV” ou o da revista cultural *Lúmen*, em 1963, “A Paródia da História da Civilização”. Mas as orientações ideológicas dos autores e das revistas pareciam coincidir também no percurso jornalístico de José de Oliveira Boléo. No *Mundo Português*, o artigo deste autor intitulado “Império” (Boléo, 1938: 257-267) integrava-se perfeitamente na orientação de política da revista, sublinhando os benefícios da política colonial do Estado Novo e os valores morais do “Império”.

Seria, contudo, um pouco difícil afirmar que a maioria dos autores de quem tenho vindo a falar tiveram estratégias conscientes e coerentes para a publicação de artigos. Muitos autores parecem ter navegado ao sabor das oportunidades que as revistas lhes ofereciam, sem intenções premeditadas. Outros estão envolvidos num enorme número de projectos, opção que sugere que o seu principal objectivo fosse o de chegar ao máximo de pessoas e a públicos diferentes. As intervenções

página», que se encontrava na estratégia da própria revista, António Mattoso envia o artigo “1º de Dezembro de 1640», que seria publicado no boletim nº 3, do Ano II – 2ª série, do 1 Dezembro de 1934.

113 Trata-se de um artigo sobre a expansão marítima portuguesa, no quadro da valorização épica do período quinhentista, que se intitula “A vida do Oriente Português no século XVI através dos “Colóquios” de Garcia Resende».

pontuais, porém, poderiam adquirir novos significados quando o autor as reunisse a posteriori em livro. O conjunto de artigos que saíram ao longo de determinado período de tempo em jornais e revistas formariam depois um todo, unindo por temas trechos separados. Agostinho de Campos, poderá ilustrar esta estratégia, porque, em certos momentos da sua trajectória como periodista¹¹⁴, organizou colectâneas de artigos. O carácter efémero dos textos publicados neste género literário poderia assim ser ultrapassado pela reedição de artigos em forma de colectânea.

Dois autores em que tal estratégia esteve presente foram Júlio Brandão, que já antes referi, e Adolfo Faria de Castro que, em *Impressões de Arte* (1936) recolheu artigos dispersos que haviam sido publicados em periódicos entre 1925 e 1935. Um dos géneros preferenciais para Faria de Castro, tal como para Agostinho de Campos e Júlio Brandão, era o comentário de obras e exposições de pintores e de outros artistas plásticos. Na mesma linha do compromisso de Júlio Brandão com a revista *Atlântida*, Faria de Castro realizou um conjunto de crónicas ao sabor dos eventos culturais, em especial exposições, a que teria assistido. Tal como ele fez questão de informar, era de sua vontade deambular por publicações com projectos editoriais muito diferentes¹¹⁵. Entre eles sublinho, por curiosidade, a “revista quinzenal

114 Agostinho de Campos organizou colectâneas de artigos em vários momentos da sua vida. Citarei aqui apenas duas delas que tive oportunidade de analisar: *No Jardim da Europa: Casos, Tipos e Aspectos de Portugal e Ler & Tresler*, publicada respectivamente em 1918 e 1924 pela Livraria Aillaud & Bertrand.

115 Em *Impressões de Arte*, crónicas sobre figuras e factos da Arte Portuguesa, de 1925 a 1935, Adolfo Faria de Castro organiza de forma temática os artigos que tinha vindo a publicar nessa década e regista os locais onde primeiramente os artigos deram a lume. Este facto permite inventariar um conjunto de revistas culturais onde colaborou e em que anos esta colaboração se realizou, tais como: *Renovação* [1925], *Portugal* [revista quinzenal do Rio de Janeiro 1926], *Ilustração* [1927], *Esmeralda* [1927 e 1929] e *O Ilustrado* [1933]. Para além delas, o autor indicava

de arte, literatura e actualidades”, *Renovação* (1925), editada pelo jornal “A Batalha”, que aliava dois objectivos programáticos. O primeiro, acolher a “arte de vanguarda”, tornando-se um “refrigério” para “os intelectuais que a sociedade actual teme e persegue, detesta e seduz”. O segundo, constituir-se como o “órgão de cultura do proletariado”, espaço de “cátedra distribuindo ensinamentos” em “prol duma humanidade melhor, digna, sábia, culta, bela” (1925: Editorial).

Esta perspectiva de articulação entre uma “arte do futuro” e o movimento operário não estava de acordo com a visão de Faria de Castro, que tinha da arte uma visão empolada e consagradora dos cânones literários. Na análise crítica e na divulgação literária, importa ainda referir a *Seara Nova*, onde na década de 1950 se integravam artigos de António Marques Matias, Irondino Teixeira de Aguiar e M. M. Calvet de Magalhães. Esta revista tinha um campo de acção muito vasto do ponto de vista cultural, procurando introduzir mudanças de mentalidade através da crítica social e da participação cívica. Os seus artigos dos autores atrás citados, porém, tiveram a educação como tema comum e a crença nas possibilidades da inovação nas metodologias de ensino.

Finalmente, cabe-me referir um outro local para onde os autores dirigiram as suas escritas – os jornais de grande circulação. A este nível, as dificuldades de pesquisa foram ainda maiores. Tendo como ponto de partida as referências dos autores e constituindo os artigos de jornal um material ainda mais efémero do que qualquer outro, o mais provável é que a sua memória não tenha ficado registada. Ora a

igualmente jornais, como: Mundo [1925 e 1926], Diário da Tarde [1925-1926]; Diário de Porto [1926]; Jornal de Notícias [1926 e 1933]; Diário de Notícias [1928-1929] e Diário de Coimbra [1932 e 1933].

minha recolha dependia justamente desse registo. Assim, embora no meu inventário constem 29 jornais e 9 autores que escreveram para esses jornais, estes números devem encontrar-se bem áquem das intervenções realizadas neste tipo de imprensa. Então, a sua referência serve apenas para identificar mais um espaço onde a intervenção dos autores de manuais escolares foi possível.

Concluindo, os autores de manuais escolares aqui tratados tiveram um conjunto relativamente vasto de possibilidades de escrita e publicação de artigos na imprensa. Estes autores participaram na imprensa de educação e ensino, mas também atravessaram fronteiras. Os seus artigos foram a lume em revistas especializadas, em projectos culturais amplos e em jornais de grande tiragem. As temáticas que, para além da educação, mais lhes abriram portas foram: a filologia e a etnografia, a história e a arqueologia, a história da arte e a museologia, a literatura e a crítica literária e, ainda, a crítica às artes plásticas.

Globalmente, parece-me que os autores de selectas literárias e livros de leitura de Português intervieram, com maior frequência na imprensa, do que os autores de compêndios de Desenho. Para responder a esta questão colocarei duas hipóteses, que se poderão combinar-se. A primeira hipótese diz respeito às temáticas, para as quais estes autores se encontravam vocacionados, e destas terem maiores ressonâncias sociais. A segunda radiacaria na própria escrita como instrumento, que estaria naturalmente mais próxima dos professores de Português do que dos de Desenho. Embora existissem autores de Português e de Desenho que participaram de formas

continuada na imprensa, muitos deles tiveram uma participação pontual, a propósito de um momento singular nas suas carreiras¹¹⁶. Julgo que este carácter pouco sistemático da intervenção periódica poderá justificar-se ou pela falta de projectos e de dinâmicas na imprensa ou pela falta de disponibilidade dos professores-autores.

As intervenções dos autores de manuais na imprensa seguiram dois modelos diferentes: um dispersivo, quando os autores escreveram para várias publicações e dirigiram os seus artigos para vários públicos; outros, pelo contrário, foram fiéis a determinado projecto editorial. Existiram autores que seguiram, paralelamente, os dois modelos. No século XIX, pode-se referir três casos emblemáticos, o de Luís Filipe Leite, o de Joaquim de Vasconcelos e o de Adolfo Coelho. Se, por um lado foram responsáveis pelas direcções e corpos redactoriais de certos periódicos¹¹⁷, por outro, dirigiram a palavra em muitas direcções, escrevendo para muitas revistas.

Ao lado de Feliciano de Castilho, Luís Filipe Leite empenhou-se na promoção de metodologias para o ensino da leitura. Esta luta, considerada prioritária no século XIX, aliava-se no trabalho deste autor

116 Estão no caso atrás referido 6 autores de Desenho que são: António Luís de Teixeira Machado, Ângelo Coelho de Magalhães Vidal, António Fernandes Marques da Rocha, Maria Helena Abreu, Rafael Pinto Barradas e Augusto Aníbal de Lacerda Ferreira. Também são 6 os autores de Português que tiveram uma participação esporádica na imprensa: António Gomes Pereira, Francisco Augusto Xavier Rodrigues, Francisco Xavier Roberto, Fernando Vieira Gonçalves da Silva, Francisco Júlio Martins Sequeira e José Nunes de Figueiredo. Embora seja o mesmo número de autores, relativamente ao cômputo global dos grupos, o número de autores de Desenho é mais significativo.

117 Luís Filipe Leite foi redactor, ao lado de Feliciano Castilho, da *Revista de Instrução Pública para Portugal e Brasil* (1857-1858) e foi igualmente redactor do *Boletim Geral de Instrução Pública* (1861-1865). Foi um dos colaboradores principais de revistas como *A Instrução e o Povo* (1855-1861) e *Correio das Escolas* (1897). Joaquim de Vasconcelos exerceu o cargo de secretário da *Revista Sociedade de Instrução do Porto* (1881-1884), estabelecendo uma relação entre a escrita e o trabalho de pesquisa no âmbito da direcção do Museu Industrial do Porto, dependente institucionalmente da Sociedade de Instrução do Porto. Fez parte da equipa redactorial da *Revista dos Liceus* (1891-1896) e do boletim *A Tribuna do Professor* (1907-1908). Foi também na função de redactor principal que abraçou o projecto de *O Ensino* (1910-1911).

à implementação da formação de professores do ensino primário. No entanto, não limitou a sua intervenção na imprensa a este nível de ensino, comprometendo-se com outros projectos editoriais para o ensino secundário¹¹⁸. Ele interveio, procurando, com a sua colaboração mudar o sistema educativo. Contemporâneos, também Joaquim de Vasconcelos (1849-1936) e Adolfo Coelho (1847-1919) rechearam as suas vidas de projectos editoriais e neles se empenharam. Ambos tiveram uma formação cultural de referências alemãs; ambos mantiveram contactos estreitos com o mundo literário da “geração de 70” e com os campos científicos emergentes na sua época; ambos reflectiram, escreveram e agiram sobre a educação; e, finalmente, ambos consideraram a imprensa um meio fundamental para a divulgação das suas ideias.

Joaquim de Vasconcelos contou com um avultado número de artigos e uma actividade de escrita admirável, escrevendo pelo menos para 12 periódicos, entre a imprensa pedagógica, as revistas especializadas e os jornais de grande tiragem. No acumular dos seus dados biográficos, reconhece-se a regularidade com que escreveu, anualmente, assim como a coerência da sua intervenção, cujo fulcro temático girou em torno do ensino artístico, muito embora os seus textos tratassem uma enorme variedade de temas como história da arte (música, pintura, escultura, gravura, arquitectura e “artes industriais”), história da literatura portuguesa e alemã, arqueologia e museologia, história das indústrias nacionais, ensino e pedagogia. Para ele, a modernização económica e cultural do país estava ligada ao ensino do desenho.

118 Constam também do seu currículo jornalístico revistas especificamente ligadas ao ensino liceal como a *Revista Académica* (1887-1888), do Liceu Central de Lisboa, e a *Revista dos Liceus* (1891-1896).

A escrita de Joaquim de Vasconcelos foi globalmente viva, calorosa e crítica. Considerava fundamental a criação de uma opinião pública sensível e capaz de intervir politicamente e a formação de uma intelectualidade que contribuísse para aumentar essa consciência nas populações. Por isto, alertava muitas vezes contra a letargia social de que responsabiliza a própria imprensa. Parece que para corroborar esta posição do autor, ele sentiu a falta de interlocutores aquando do debate sobre os projectos de reforma do ensino de Belas-Artes, ele se sente a falar sozinho:

“O que o Conselho fez – já o vimos. O que a comissão fez – não o sabemos. O que fez a crítica? O que fez a imprensa? Pouco ou quase nada. [Pensa que] o dever do jornalismo é pugnar pela ciência [porque...] não foi por espírito de polémica que ajuntámos o extenso post scriptum aos artigos da Actualidade: é porque nos repugna a comédia” (Vasconcelos, 1878: VI e XII).

A imprensa seria, caso os jornalistas o quisessem, um meio eficaz para acabar com a impunidade política e corporativa que se vivia na educação do seu tempo. Ora enquanto os jornalistas não sentissem a urgência de mudar as políticas educativas seria difícil ao povo exigí-las.

“Tenhamos menos confiança nos expedientes que vêm de cima e mais ouvido para as queixas que vêm de baixo, para as aspirações inconscientes da alma portuguesa que pede luz e alimento, que flutua à mercê do acaso, sem direcção.” (Vasconcelos, 1878: XIII).

Eram os grupos dirigentes em Portugal que Joaquim de Vasconcelos acusava de falta de iniciativa e de vontade de levarem para a frente uma reforma do ensino. Para ele, as Academias de Belas-Artes não podiam liderar estas mudanças, porque “são hoje, em geral, corpos

sem vida porque se isolaram por meio de regulamentos pedantescos e absurdos” (Vasconcelos, 1879: 93). A estratégia para a sua independência intelectual passaria efectivamente pela imprensa. A quebra do seu isolamento no universo da escrita nacional contava com um forte apoio dos seus contactos no estrangeiro. No entanto, os seus artigos em revistas e jornais nacionais revelam como se manteve empenhado nas causas nacionais.

Esta postura parece-me muito próxima de Adolfo Coelho, também ele procurando interlocutores para as questões que lhe interessavam em Portugal e noutros países europeus. A imprensa foi também para ele o principal meio. Com observações acutilantes estabeleceu a sua independência face às instituições universitárias, tanto no que respeita à linguística como à literatura, decisivas, segundo ele, para a construção de uma cultura moderna e da identidade nacional. Para ele, a ciência portuguesa do século XIX era “uma fábula mal construída”. Criticava duramente alguns estudos pouco sérios, com conclusões apressadas e “absurdas invenções”. Considerava fundamentais as pesquisas empíricas e as leituras, nomeadamente de autores estrangeiros. Esta perspectiva comparada das ciências sociais encontrava-se presente em grande parte dos seus artigos. Eram estes os princípios a que a sua enorme actividade periodística esteve sujeita. Ele esteve dentro de todos os projectos educativos importantes do seu tempo, sem excluir nenhum dos níveis de ensino.

A disseminação de relações deste tipo, no século XX, leva-me a escolher dois autores que, pelo contraste das suas abordagens, me parece interessante mencionar aqui, a saber, Leitão de Barros e Calvet de Magalhães. Estes eram os dois autores de Desenho, no entanto, aquilo que os aproximava acabaria aqui. Enquanto Leitão de Barros estabeleceu uma relação com a imprensa, em grande parte, fora dos

circuitos educativos¹¹⁹; Calvet de Magalhães, pelo contrário, com a sua dinâmica jornalística, edificou um espaço de discussão pública para a educação, aproximando a sociedade da escola do seu tempo. Os projectos de Leitão de Barros¹²⁰ tinham vida própria e valiam por si mesmos ou, dito de outra forma, constituem intervenções culturais e artísticas que se realizavam no exterior e para o exterior da escola. Já Calvet de Magalhães, embora se tivesse inaugurado em publicações artísticas¹²¹, depressa passaria a fazer do jornalismo um trampolim para a defesa da inovação educativa¹²², da *educação integral* e do projecto reformador do ensino técnico profissional¹²³.

A diferença entre as suas estratégias radicou nas direcções antagónicas que percorreram. Através dos artigos de Calvet de Magalhães podemos traçar um roteiro sobre as questões que mais o

119 A excepção faz-se pela sua participação esporádica numa revista pedagógica do Porto, Educação Nova (1924-1925). Nela toma contacto com a pedagogia inovadora do movimento com o mesmo nome e com colaboradores que à época a defendiam, como Faria de Vasconcelos.

120 Leitão de Barros interessou-se desde muito cedo pelo jornalismo. A partir de 1916, começa a colaborar com jornais generalistas como *O Século* e *A Capital*. A sua entrada aqui faz-se pelo comentário a acontecimentos culturais e artísticos. E é também nesta linha que participa no jornal literário e científico *ABC*. Mas os projectos em que esteve mais profundamente envolvido e desde a sua criação foram os dos suplementos culturais dos jornais de grande tiragem como o *Domingo Ilustrado*, o *Século Ilustrado* e o *Notícias Ilustrado*. Neste último, Leitão de Barros junta-se aos artistas plásticos Stuart Carvalhais, Jorge Barradas, Carlos Botelho e Martins Barata para a organização de uma sociedade. Através desta tertúlia, montam uma oficina de retrogravura que funcionará quase artesanalmente. Mas o jornal conseguirá manter, não obstante as condições pós-laborais e tecnicamente incipientes em que o grupo funciona, alguma regularidade. A este grupo do *Notícias Ilustrado* juntou-se Almada Negreiros, ainda jovem, para realizar a sua ilustração.

121 Desde 1938 que publica artigos no *Mundo Académico* e, neste mesmo período, ilustrou uma colecção de fascículos e organizou-os, em parceria com António Marques Matias, Álvaro Salema e Frederico George, *Lácio – Panfleto de Arte*, uma Antologia de Poesia Moderna. Animou ainda com o artista plástico Eduardo Calvet, seu irmão, a edição de *Horizonte – Jornal de Artes*, no início da década de 1940.

122 Já na década de 1950, manterá uma colaboração regular no *Diário de Lisboa* e na *Capital*. É de sublinhar que, entre 1969 e 1971, escreve frequentemente para os jornais diários *Flama* e *Vida Mundial*.

123 O estreitamento entre a construção discursiva e a acção pedagógica torna-se mais claro a partir do final da década de 1940, com o seu envolvimento no “Boletim de Acção Educativa”, *Escolas Técnicas*, do qual foi membro de várias comissões redactoriais.

preocuparam em cada fase da sua vida, os aspectos em que o autor investiu e as desilusões políticas que decorreram dos momentos-chave do sistema educativo português que falharan, em particular, no ensino técnico profissional. Ele conseguiu promover as escolas técnicas com a visibilidade deste meio, mas queria igualmente trazer a educação para um espaço de debate que não deixasse ninguém indiferente. Nesta tentativa de construção de uma opinião pública relativamente à educação, Calvet de Magalhães estivera próximo de Joaquim de Vasconcelos e de Adolfo Coelho. A visibilidade oferecida pelos jornais e o assumir de um papel de comentarista de temas educativos escolares custaram-lhe, inclusivamente, a instauração de um processo disciplinar, por despacho do ministro da Educação, em Maio de 1969, em que era acusado de desrespeito pelas hierarquias, relatado por Luís Miguel Carvalho em *Dicionário de Educadores Portugueses* (Carvalho, in Nóvoa, 2003: 849). Mas não me parece que este incidente pudesse significar o desejo de um confronto com os poderes políticos ligados ao Ministério de Instrução Pública. Diria que a imprensa se tornara para ele um espaço de inscrição e de mudança social, um espaço que se projectaria na modernização do sistema educativo. Para ele, os centros de interesse, através dos quais se faria uma articulação entre as várias disciplinas e áreas de saber, no ciclo preparatório do ensino técnico profissional, constituem as suas maiores bandeiras¹²⁴.

124 Esta linha na defesa da inovação tem continuidade em projectos já da década de 1960. Por exemplo com o boletim da Direcção dos Serviços do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, E.P. / C.P.E.S (1969-1975). Embora assuma a responsabilidade de um serviço ministerial, o desencanto de uma obra reformadora começa a fazer-se sentir. Luís Miguel Carvalho sugere que este desencanto está ligado ao fracasso do ministro Leite Pinto em levar a cabo a unificação do ensino técnico e liceal nos dois anos preparatórios, 5º e 6º ano, que só viria a ser realizada pela reforma de Veiga Simão. Neste contra-tempo, Calvet de Magalhães dirige o Centro de Estudos de Pedagogia Áudio-Visual, onde promove a reflexão em torno do papel da imagem no ensino. O boletim do IMAVE / Tecnologia Educativa (1965-1974) foi um destes locais de reflexão.

Outra temática querida a Calvet de Magalhães era a da reconstituição histórica da disciplina de Desenho. Ele foi responsável por uma narrativa sobre a evolução pedagógica do Desenho, com momentos fortes e episódios que pertenciam exclusivamente ao ensino técnico. Nesta linha de coerência curricular, a narrativa parece-me fazer o possível por esconder um percurso difícil economicamente e instável do ponto de vista político. A história do ensino do Desenho (e também dos Trabalhos Manuais) nas escolas técnicas era vista como um processo cumulativo de experiências inovadoras e de iniciativas curriculares que os seus professores tinham vindo a realizar. Segundo ele, as escolas técnicas eram as únicas instituições educativas capazes de renovarem os seus currículos. Para isso muito faria o movimento de *Educação pela arte*¹²⁵, que ele apresentava na imprensa com empenho propagandístico.

No final da década de 1950, o seu discurso encontrara mais um eixo de acção. Aquilo que começou por uma intervenção diplomática nas colónias portuguesas era agora uma extensão das inovações experimentadas na metrópole¹²⁶. Neste período, embora continuasse a contribuir para a discussão curricular¹²⁷, ele deslocou-se para uma

125 Calvet de Magalhães foi sócio da organização internacional "International Society for Education through Art» e participou na fundação da "Associação Portuguesa para a Educação através da Arte», criada em 1957 por iniciativa de Alice Gomes, que teve um conjunto vasto de iniciativas de exposição de desenhos de alunos.

126 É neste quadro que intervém em revistas como Revista de Ensino (1950), publicada pelos serviços educativos, em Luanda, para a formação profissional neste território, e como Seiva (1961-1974), boletim dos respectivos serviços de Lourenço Marques.

127 Colabora no Boletim CODEPA (1962-1963), ligado ao Centro de Orientação e Documentação do Ensino Particular, que segue uma matriz ideológica humanista e católica. Ligadas à formação de professores primários colabora também, com outros inspectores-orientadores, em Escola Portuguesa (1934-1974) e em Cadernos sobre Educação – Divulgação Pedagógica (1964) ou ligada à formação de educadores de infância na revista Traço de União (1966-1973). A sua acção diversificada permite-lhe a entrada numa publicação mais académica, a Revista Portuguesa de Pedagogia (1960-em publicação), da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos, dirigida à época por Émile Planchard.

nova perspectiva de relação da escola com a sociedade, através da imagem. A educação dos alunos para uma nova era do visual era pensada como uma abertura curricular às trocas culturais internacionais. Segundo ele, na nossa sociedade moderna a imagem iria ganhando cada vez mais terreno na comunicação humana e a escola deveria dar-lhe toda a prioridade. A ligação ao projecto *Luz & Som*, que dirigiu desde 1967, teve por base a perspectiva de aliar a pedagogia às novas tecnologias¹²⁸. Como atrás afirmei, o mais interessante, para mim, na relação de Calvet de Magalhães com a imprensa encontra-se justamente na forma como este autor se expôs publicamente, como falou dos seus desejos e preocupações, como seleccionou interesses e prioridades.

Embora Calvet de Magalhães apresentasse na sua biografia uma variedade de locais de escrita, este traço biográfico era comum a vários autores. Para alguns autores, será possível encontrar um fio condutor capaz de entrelaçar todos os seus textos no meio da dispersão; para outros, apenas a contingências das circunstâncias poderá fornecer explicação. Entre os autores mais prolixos e dispersos, tal como podemos ver no quadro do início deste sub-capítulo, encontramos Bernardo Moreira de Sá, Augusto César Pires de Lima, Adolfo Faria de Castro e António Marques Matias. Moreira de Sá e Faria de Castro desenvolveram temas culturais; Pires de Lima articulou a filologia com o ensino e António Marques Matias centrou-se nas questões educativas, até mesmo quando escrevia para a *Seara Nova*. Constaram, porém, do currículo jornalístico deste último autor uma curiosa digressão à imprensa desportiva. Outro local igualmente pouco

¹²⁸ Este projecto era propriedade de duas empresas privadas, a FOC Escolar e a Philips Portuguesa.

comum poderá associar-se a Irondino Teixeira de Aguiar, o do charadismo¹²⁹. Outra participação diferente na imprensa, embora fácil de enquadrar visto que se tratava de um professor de Desenho, foi a protagonizada por Jaime Pedro Martins Barata, como gráfico e ilustrador¹³⁰.

Outro modelo de participação era o dos autores que se entregaram de corpo e alma a um único projecto editorial. Um dos mais importantes exemplos desta concentração de esforços foi o de José Tavares, na estreita ligação à revista que dirigiu durante décadas, primeiro ao lado de Álvaro Sampaio e depois de José Augusto Teixeira, a *Labor* (1926-1973)¹³¹. Aquilo que quero sublinhar aqui não se trata do significado social da revista, mas antes da relação identitária que se estabeleceu entre o professor, autor, director, José Pereira Tavares, com a “sua” revista¹³². Esta coincidência entre o indivíduo e a revista parece-me estar patente até entre as sua páginas, na organização e selecção das

129 Irondino Teixeira de Aguiar esteve ligado a práticas de charadismo, dinamizando torneios e integrando a Tertúlia Edípica. Contribuiu para a imprensa de carácter lúdico ligada a esta actividade, nomeadamente na revista O Charadista, desde 1936, sob o pseudónimo de Diro Nino.

130 Jaime Pedro Martins Barata foi ilustrador dos jornais *ABC* (1947-1954) e *ABC-zinho* (1921-1932), dirigido por Cottineli Telmo. Este jornal foi destinado às crianças, inovando também no tratamento da imagem a concepção da infância. Estava virado para os seus potenciais interesses lúdicos e nele colaborou entre outros Teresa Leitão de Barros. Foi ilustrador em *Notícias Ilustrado*, ao lado de Almada Negreiros ainda jovem. Este foi o projecto jornalístico em que mais intensamente se envolveu com um círculo de amigos como Leitão de Barros e Stuart Carvalhais, mas também com Jorge Barradas e Carlos Botelho.

131 Tal como informa A Imprensa de Educação e Ensino (1993), a revista surge num momento histórico particular, o fim da I República e conserva durante um tempo superior ao expectável algumas das características discursivas do professorado, o de aliar as questões associativas dos professores dos liceus às questões pedagógicas. O ponto de apoio da “classe” encontra-se situado na junção dos seus problemas à defesa das necessidades e interesses das crianças e jovens que ensina. Este pode constituir o segredo da sua longevidade e, em certa medida, da sua independência face ao Estado. Os sobressaltos que sofreu a publicação, suspensa primeiro em 1931 e, mais tarde, entre 1940 e 1951, não a afastaram literalmente da sua linha de orientação.

132 A biografia de José Pereira Tavares, assinada por um grupo de biógrafos, a saber Ana Nascimento, Carla Pedro, Célia Rocha e Luís A. Sousa, no Dicionário de Educadores Portugueses (2003), também se refere a esta relação identitária do autor com a revista *Labor*.

rubricas e artigos, nos dispositivos de montagem de um discurso na defesa do professorado liceal e das causas pedagógicas, nas possibilidades criadoras de condições de enunciação. Talvez esta seja uma fantasia de quem observa à posteriori, mas parece-me que o homem e a revista, talvez mesmo pela duração da relação, constituem ambos a mesma emanção da representação do colectivo da classe.

Mas se esta correspondência tão estreita seria difícil de reivindicar para outros autores, a ligação a projectos poderá, para alguns, ser inferida a partir das funções que eles exerceram nos periódicos. Estes compromissos especiais, em cargos de direcção ou comissões redactoriais, foram encontrados em João Manuel Moreira e em Carlos Adolfo Marques Leitão. Com posições também importantes nas revistas, temos Rodrigo Fontinha e Francisco Martins Sequeira¹³³. O empenho de António Mattoso no boletim *Escolas Técnicas* (1946-1972), pela continuidade de artigos sobre definição curricular do ensino técnico profissional, parece-me ser também uma forma de fidelidade a um projecto. Na mesma situação, estaria Betâmio de Almeida que, na *Palestra* (1958-1973), aprofundou as bases da reforma liceal de 1947/48 a partir da disciplina de Desenho.

Para os autores de manuais que acabo de falar, as revistas e os boletins foram um importante espaço de inscrição das suas opiniões políticas e educativas. As revistas, pela posição que alguns destes autores ocuparam, foram marcadas pelos seus cunhos. Os autores

133 João Manuel Moreira integrou as comissões redactoriais da *Revista dos Liceus* (1891-1896) e do *Arauto Escolar* (1913). Carlos Marques Leitão, para além de colaborar nas revistas *O Instituto* e *Educação* (1913), pertenceu às redacções do *boletim da Liga Nacional de Instrução* (1915-1917) e do *Boletim da Associação de Professores das Escolas Industriais e Comerciais* (1921-1927). Rodrigo Fontinha era director do *Boletim da Liga de Instrução de Viana do Castelo* (1909-1911) e Francisco Martins Sequeira foi responsável por *Liceus de Portugal* (1940-1946).

seriam então capazes de determinar as linhas de orientação a que as revistas obedeceram, definir os seus perfis, nas formas, nos conteúdos e nas regras sociais de funcionamento destas. Mas existe um limite nesta nossa reflexão sobre a relação entre autores de manuais e colaboradores de publicações periódicas. É que embora exista alguma coincidência, muitos professores que escreveram para revistas e jornais jamais terão imaginado contribuir na organização de manuais escolares, actividade que certamente exigiria maior fôlego. Por outro lado, alguns autores de manuais não foram colaboradores na imprensa.

Então, embora considere que existiram relações entre as duas instâncias de produção de discursos escolares e educativos, a imprensa não foi um lugar de passagem obrigatória nas carreiras dos autores de manuais escolares. Isto não significará naturalmente que a participação na imprensa não tenha correspondido a um acréscimo de prestígio e que este não tenha, por sua vez, facilitado os mecanismos de produção e circulação dos manuais escolares. A participação dos autores de manuais escolares na imprensa não seguiu um modelo único. Os autores escreveram sobre várias temáticas, extravasando por vezes as questões do ensino. Estiveram ligados a muitas ou a poucas publicações. Levaram as problemáticas educativas para um debate social mais vasto.

2.2. A produção própria e a crítica literária

Como vimos, a imprensa abria-se a uma escrita pontual ou às vezes mesmo sistemática para uma parte significativa dos autores de Português. Outras formas de escrita, contudo, interessaram igualmente os professores desta disciplina. Desta vez, tratarei das relações destes autores com as formas de escrita literária. Interessa-me identificar que os autores tiveram uma actividade no campo da literatura. Por isso, inventariarei as suas publicações de poesia, conto, novela, ou qualquer outro género literário. Nessa localização, procurei saber qual era o estatuto que cada um desses autores atribuiu à sua própria produção literária, ou seja, se fazia dela uma actividade central ou se, pelo contrário, a considerava mera subsidiária do ensino. Paralelamente, procurei ainda neste subcapítulo seguir as perspectivas levantadas pelos autores através da crítica literária, fosse no âmbito escolar e/ou académico, fosse num plano público mais largo.

Considero, contudo, que um raciocínio que isolasse os autores aqui tratados do meio cultural em que actuaram seria, pelo menos, redutor. Dessa forma, procurei também ter em conta os indicadores de um prestígio social acrescido pela via da produção e crítica literária. Naturalmente que esta questão não se esgotará apenas no universo dos autores que escrevem obras de maior ou menor importância literária. Coloquei-os no plano mais geral da aceitação e reconhecimento da comunidade docente, nomeadamente a de Português, do estatuto profissional e do papel social do escritor. Nessa linha, os cruzamentos das duas actividades, a literária e a educativa, exigiriam uma concretização no interior da comunidade docente através de concepções partilhadas. Buscarei, para os compreender, os

enunciados que mais significativamente expressaram as concepções da literatura, da actividade de escrita e do escritor, que circularam nos grupos que leccionavam a língua e literatura portuguesa.

Esse significado da literatura para a educação surgira sob várias formas e em diversas fontes: artigos de revistas, prefácios de livros de leitura ou de histórias da literatura, manuais de estilos, pequenos estudos literários que acompanhavam as edições escolares das obras dos autores “clássicos” portugueses, etc. Com algum risco de me perder entre tantos e tão diversos enunciados produzidos ao nível do ensino secundário sobre literatura, reconheço que só com eles será possível inferir o contexto em que as relações educação/literatura se produziram e em que a escola procurou tirar proveitos da produção literária nacional. Portanto, iniciarei esta reflexão seleccionando de entre estes enunciados dispersos aqueles que, quanto a mim, se introduziram eficazmente no cânone da disciplina de Português, produzindo um discurso coerente sobre as escolhas literárias necessárias em educação.

Nas páginas da revista *Educação Social* (1924-1927) desenrolou-se um forte discurso, a várias vozes, sobre a defesa da educação estética e moral pela literatura. O escritor tinha, para estes professores de Português, um papel de educador que não poderia ser negligenciado. Para António do Prado Coelho, professor do Liceu Pedro Nunes, o escritor teria a nobre missão de “velar pelo património de verdade que a humanidade conquistou”, sem abusar do seu poder enunciator para fins “pouco saudáveis”. O artista era considerado um eleito, alguém que tinha qualidades excepcionais para representar “a alma das colectividades” e do meio em que vivia. O artista, com a sua intuição e sensibilidade, transportava para a escrita as grandes “aspirações espirituais” da sua época. O artista valorizaria as orientações da

consciência colectiva (Coelho, 1924: 66-69). E, com todo este poder de representação da humanidade, para este professor, o artista teria uma responsabilidade social e educativa indeclinável:

“Sem que se enfeude à pedagogia ou à sociologia, a arte, a grande arte cada vez menos pode parecer ignorar que, como factor de cultura do sentimento da humanidade, dispõe de recursos especiais para nos fazer melhores e mais unidos.” (Coelho, 1924: 66).

A literatura formava homens e mulheres de amanhã, tornando-os melhores. Mas, se a arte literária ou outra deviam ter este desígnio educativo, nem tudo ficava feito apenas pelo acto da escrita ou da publicação. À educação cabia ainda o papel complementar, de aferir os resultados educativos sobre os jovens e de precaver contra os perigos que pervertiam o sentido das palavras em “artistas que se não conhecem e abusam da sua situação”. Mas, “Como resistir a esses novos cantos de sereia, senão com o respirar constante de uma atmosfera interior bem saneada, o que é só possível pela educação, determinando a fixação de noções claras e definidas.” (Coelho, 1924: 69). Este professor liceal não se referia a uma selecção escolar das obras dos artistas; sugeria contudo um enquadramento educativo que permitisse o uso da arte do ponto de vista estético, mas fundamentalmente ético, de formação da vontade e de educação racional dos sentimentos. O escritor e o professor encontrar-se-iam unidos no mesmo projecto educativo, complementando os seus papéis.

César Porto era outro dos professores que escreviam para a *Educação Social* (1924-1927), corroborando a posição do anterior, defendendo que a literatura tinha uma missão social educadora e recriminando os escritores que dela se esqueceram. Para ele, o escritor não devia

pensar na sua profissão como um luxo. A concepção da “arte pela arte” não se coadunava, pois, com a missão de escrever e de educar através da escrita. Ele alertava assim os escritores para a necessidade de olharem a sociedade à sua volta, principalmente num país onde a cultura se encontrava tão mal distribuída e afastada daqueles que dela mais precisavam, o povo. O discurso político da *educação popular*, que tinha origem no processo liberal do século XIX, estava ainda bem presente em César Porto. Este professor considerava ser, este início do século XX, o momento certo para os professores e os escritores, ou melhor toda a classe culta em Portugal, se unirem na promoção da cultura dos mais desfavorecidos. Nesta perspectiva, acusava aqueles escritores que, segundo ele, seriam subservientes às classes dominantes:

“Por nossa parte, acreditamos, talvez com certo exagero, que os candidatos a artistas estão igualmente convencidos de que exercem um mister de simples luxo, e outro tanto os literatos, seguindo este meio em que vegetam. É ver como esses se encostam às classes favorecidas, que são, bem se sabe, a minoria; é olhar como se elogiam, pondo a sua pessoa no cume, sobranceira a qualquer missão.” (Porto, 1926: 101).

Outro professor de Português, Agostinho de Campos, tornou-se, através da escrita em jornais e revistas, um incansável divulgador da literatura. Ele considerava igualmente a literatura como o mais “forte património da humanidade”. Por sua vez, juntou-se aos que advertiam contra o perigo da sedução literária. Podemos verificá-lo, por exemplo, quando se refere a Guerra Junqueiro. No caso deste escritor, Agostinho Campos sugeria que o seu poder da palavra fora perversamente exercido, visto que aquilo a que chamavam estilo

sonoro era, para ele, uma manifestação de desrespeito pelo público que os leria.

[Guerra Junqueiro] “esquece-se do prestígio tirânico da palavra, do seu feitiço exercido nas almas desprevenidas (isto é em quase todas as almas), [do qual] foram vítimas muitos jovens leitores de Hugo, de Baudelaire, de Richopin, de Junqueiro e de outros poetas geniais, que por assim dizer cloroformizam o raciocínio de quem os lê, levando a gente a admitir como correntes certas ideias já de si excepcionais e reforçando ainda o ludíbrio pela influência artística entorpecedora do paradoxo brutal, da antítese violenta, da síntese temerária ou da desconcertante blasfémia.” (Campos, 1926: 11).

Para Agostinho Campos, a escrita de alguns escritores era falaciosa e constituía um perigo para o público incauto ou jovem. Os excessos de estilo seriam alienantes e inibidores do raciocínio. Existia, nas suas crónicas, uma concepção racionalista sobre a escrita, ao exigir com tal veemência uma consciência social e política do escritor. Os escritores deveriam ter o sentido referencial da verdade e da realidade, ao mesmo tempo que presidirá à sua actividade intelectual a noção de um público popular que deles precisava para se educar. Porém, os limites que Agostinho de Campos propunha aos escritores encontravam-se no plano de uma ética auto-governada. Era ao escritor que competia conhecer os limites do que escrevia, era ele que os devia estabelecer. A partir destes pressupostos, porém, não delimitava a leitura a um horizonte exclusivo de autores clássicos e menos ainda antigos, de prestígio social inquestionável. Quando defendia os critérios de selecção de textos que usara para a sua *Antologia Portuguesa* (1926), reportou-se a Antero de Figueiredo para deixar claro que a literatura que a escola oferece aos alunos deve ser interessante, a fim de não espantar futuros leitores:

“Você é um enfermeiro da gente moça, a quem Herculano receitava caldos de Viera e de Bernardes. Mas – assistente moderno – tira a gordura a esses caldos e só ministra a essência, a substância útil e deleitosa. Põe também de parte a medida da malga grande, que são os in-fólios clássicos, e serve esse alimento sadio em pequenas chávenas, que se tomam com regalo.” (Campos, 1926: 208).

O que deverá ser servido aos alunos e alunas, particularmente nos liceus, não seria outra coisa que o cânone estabelecido. Ele não o punha em causa. Porém era de um cânone “sauvizado” que falamos, centrado no interesse dos alunos. E, embora reconhecendo que a expansão marítima portuguesa, temática amplamente tratada na literatura escolar, era o período mais importante, não cedia às pressões de uma utilização meramente ideológica da literatura. Ela não devia servir apenas para encher a nossa história de heróis, a sua relevância advir-lhe-ia, em primeiro lugar, do estilo, daquilo que de “belo e de útil, de bem sólido e de bem permanente” em determinada época se produziu. As temáticas não deviam ser valorizadas por si, porque muito devem ao “aparar a pena e estender o papel onde Gil Vicente, Camões, Barros, Mendes Pinto, Albuquerque, Gaspar Correia, Diogo de Couto, e tantos outros escreveram os seus poemas”. Por outro lado, esta qualidade de escrita dos poetas e prosadores quinhentistas deveria ser complementada com uma literatura mais actualizada.

Não eram, para ele, apenas estes escritores antigos que importariam ao ensino. A literatura escolar não podia circunscrever-se apenas a um role muito limitado de escritores para povoar as selectas e a imaginação dos alunos. Esta imaginação deveria beber imagens também em Eça, Oliveira Martins ou Ramalho Ortigão, entre outros. Acrescentava, portanto, que as correntes da literatura moderna, o

romantismo e o realismo nomeadamente, deviam fazer parte das leituras juvenis e do cânone escolar. Ele comentava a importância do romantismo para a educação do carácter dos mais novos, visto que, segundo ele, só este movimento foi capaz de sacudir o marasmo cultural que a literatura clássica impusera. Considera, então, que é igualmente importante mostrar aos jovens o significado criativo das mudanças culturais. A inovação literária contém, para ele, potencialidades éticas, que o ensino deve desenvolver:

“O adormecido mundo da rotina despertou o sentido do raro, do exótico, do extraordinário e do imprevisto; exaltou o indivíduo, celebrou a aventura e glorificou a paixão. Depois, naturalmente, tudo foi outra vez caindo em si e repoltreando num classicismo confortável e sedentário.” (Campos, 1926: 26).

O papel do escritor seria também esse, o de espreitar consciências e levar a pensar. Este professor lembrava que, mesmo quando se tratasse da análise dos autores antigos, com a aparência de insuspeitos e suspensos de uma ingenuidade salutar, seria de recordar que teriam tido, no seu tempo, uma inesperada irreverência. Deixava então a sugestão de que a passagem do tempo sobre o texto literário anular-lhe-ia a força política e também a sua eficácia comunicativa. Para ele, esta eficácia do discurso literário dependia do leitor e era, portanto, socialmente atribuída. Esta modernidade do seu pensamento parece-me patente quando falava do Padre Manuel Bernardes ou do Padre António Vieira:

“A doutrina de um e de outro era anarquista, e se não gerou logo a anarquia, é porque naquele tempo não havia instrução primária, e os pequenos não sabiam ler as coisas subversivas que os grandes escreviam uns dos outros. Eu acho bem que se tenha ensinado o povo

a ler. Mas, sabido que o povo é uma criança, entendo que uma vez dado esse grave passo, toda a literatura deve ser proibida ao mesmo tempo, a não ser, é claro, a literatura infantil...” (Campos, 1926: 400).

Interessante ironia lançada contra as posições que defenderam uma estreita delimitação entre o que era e o que ou não era literatura educativa. Ele mostrava como os perigos da literatura eram os mesmos do que os da própria educação, ou melhor, que estariam associados. A ideia de que não era possível conter as leituras do povo, ou mesmo as dos jovens, ligava-se ainda mais claramente à defesa de que apenas a auto-consciência dos escritores poderia contribuir para conter a tentacular sedução das palavras mais eficazes, ou seja, as literárias. Com este professor de Português igualmente investido de argumentos da *educação popular*, não se aprovaria logicamente uma visão do povo inculto e infantilizado. Infere-se, porém, dos seus artigos, que a escola não podia ter um papel de almofada aos conflitos sociais. A escola não podia, segundo ele, conter, proteger, numa palavra, regular toda a leitura em circulação na sociedade. E, porque a literatura tinha uma relação estreita com a vida, ao falar de Castilho afirmava que existia “a mania de exigir à arte e à literatura que sejam morais, no meio da imoralidade da Vida e de quase tudo que as rodeia e inspira, é incurável e eterna” (Campos, 1926: 45). Então, as tendências reguladoras da leitura seriam, pois, impraticáveis.

Assim, Agostinho de Campos embora desejasse uma regulação ética da literatura, estabelecia-lhe os limites para a actuação moral tanto da literatura como do ensino da língua portuguesa através da literatura. Relativizava uma visão em que os escritores surgiam aos olhos dos educadores ora como “repelentes monstros de libertinagem literária” ora, pelo contrário, como seres que atingiram os “cumes da inocência e pureza”:

“O mais certo é irmos parar onde estamos, isto é: a um mundo de contrastes, onde há muito vício a par de muita virtude, e onde os escritores podem e poderão sempre conceber e escrever os horrores e imundícies que lhes saiam de dentro, depois de terem entrado de fora, sem conseguirem com isso acabar com a raça insistente de rapazinhos ajuizados, dos bons chefes de família, das castas donzelas e das esposas honestas. Se o mal viesse da leitura, a cura estaria no analfabetismo. Castilho que era cego, não via com facilidade e profusão com que também treslêem os que não sabem ler” (Campos, 1926: 45).

E porque ser-se analfabeto não seria protecção contra os males do mundo, viessem eles da literatura ou de outro meio cultural qualquer, será melhor deixar que os jovens leiam, leiam muito e, de preferência, que leiam bem, mesmo que com isso se corresse o risco de nem sempre serem os melhores textos aqueles que lhes caiam nas mãos.

A avaliação do desempenho social dos escritores pelos educadores através de considerações sobre os efeitos da escrita literária na educação parece-me ter atingido o ponto de chegada no início da década de 1940 com a iniciativa editorial da Sá da Costa de lançar dois livros para a promoção da leitura. A iniciativa desta editora não era, eventualmente, única no movimento de divulgação da literatura¹³⁴.

134 No livro de José Tavares, *Como se devem ler os clássicos* (1940), este autor refere-se a uma acção concertada de divulgação literária da produção portuguesa levada a cabo pela editora Sá da Costa. Diz ele que a editora, “sem olhar a sacrifícios, empreendeu a mais notável colecção de clássicos que jamais se publicou em Portugal” (1940: 3). O seu livro inserir-se-ia nesse esforço editorial, mas com o fim de facilitar a relação dos leitores com os textos clássicos anteriores ao século XIX. Era, portanto, um guião de leitura, embora se dirigisse a um público amplo de leitores. Contudo, o empreendimento editorial da Sá da Costa, tal como o autor informa, não é único, visto que, a partir da década de 1920, um conjunto de iniciativas editoriais e a acção de estudiosos tinha dado “a lume” muitas obras de escritores clássicos portugueses. E enumera estas iniciativas, referindo-se a colecções e editoras, que passarei a citar: a colecção de Mendes dos Remédios, integrada sob o título *Subsídios para o Estudo da Literatura Portuguesa*; a editora

Mas a intenção que envolveu a publicação destes livros – a de servirem de roteiro de iniciação à literatura portuguesa de jovens e adultos – foi singular. Dois livros: *Como se devem ler os clássicos* (1940) e *Como se devem ler os escritores modernos* (1942); três professores escolhidos entre os mais populares e conceituados educadores, cuja defesa da literatura portuguesa não deixava dúvidas – José Pereira Tavares, João de Barros e José Guerreiro Murta; entre eles um escritor reconhecido, João de Barros; todos eles ligados activamente à imprensa pedagógica e cultural, foram os condimentos para o sucesso do empreendimento.

O objectivo da empresa poderá inferir-se da própria participação destes professores e autores. Visava-se a formação de leitores, inscrever a leitura num amplo espaço da população portuguesa, criando hábitos continuados, persistentes, de elevação cultural. Por isso, o envolvimento destes professores de Português do liceu, mas também do ensino técnico, no caso de João de Barros, poderia significar que eles reconheciam que as instituições escolares não podiam por si sós formar leitores. Tal como não chegaria, para eles, os meios disponíveis recentemente implementados através de edições didácticas devidamente anotadas. O facto destes professores se envolverem num projecto como este parece-me ter a ver com a concepção de que a tarefa de formar leitores era difícil mas era da maior importância social.

Renascença Portuguesa, do Porto; a colecção organizada por Agostinho de Campos, Antologia Portuguesa, publicada pela Livraria Bertrand; as suas próprias publicações; a editora de Marques Braga; a Imprensa da Universidade de Coimbra, por iniciativa de Joaquim de Carvalho; as publicações de iniciativa de Augusto César de Pires de Lima; a Cosmópolis Editora; a Livraria de Fernando Machado, no Porto; da mesma cidade, a Livraria Civilização; a publicação de Textos Literários pela Seara Nova; a Livraria Franco, com a colecção Textos Explicados sob a coordenação de António José Saraiva; a editora Educação Nacional, do Porto; a Livraria Sá da Costa, com a colecção "Clássicos do Estudante".

“Para que deles tire o máximo de proveito, deve o leitor possuir alguma cultura. Não são auxílio suficiente as edições de autores, embora acompanhadas de prefácios e anotações de toda a espécie, como as que nestes últimos quinze anos têm vindo a lume. Requer-se muito mais. Todo o estudioso deve conhecer razoavelmente a língua portuguesa na sua fase actual e pôr-se ao corrente da sua evolução através das diferentes épocas literárias.” (Tavares, 1940: 105).

Para se ser leitor de textos clássicos era, como diz José Tavares, necessário “possuir alguma cultura”, saber usar as anotações deixadas pelo comentador e “conhecer razoavelmente a língua portuguesa”, não só nas suas formas linguísticas actuais, mas também naquelas que foi adquirindo ao longo da sua evolução. Ser leitor de textos clássicos não parece ser empresa fácil. Era, mesmo, como vemos, um projecto ambicioso, que implicava mudanças de mentalidade e fixação em certos hábitos culturais.

José Guerreiro Murta esclarecia este assunto, diferenciando a actividade de escrita da de leitura. Para ele, enquanto a actividade do escritor dependia de uma vocação inata, enquanto a do leitor não. Diz ele que “o que não se nasce é com a arte de bom leitor” (Barros, Murta, 1942: 225). A competência de leitura teria de ser aprendida. O livro de José Tavares dedicava-se a apresentar os requisitos culturais necessários para a leitura de textos antigos; o livro de João de Barros e Guerreiro Murta visava, por seu turno, a preparação dos leitores para textos modernos. Em comum estes educadores pensavam que, tanto a leitura de textos antigos como de modernos exigiria uma preparação prévia. A cultura era aquilo que aproximaria os escritores dos seus leitores, fossem eles de que épocas fossem. Porém, a bagagem cultural necessária para cada escritor, cada género literário, cada época histórica era, contudo, diferente.

José Tavares sugeria o quanto a sua tarefa era difícil, porque “a gente moça não ama os clássicos e até, muitas vezes, os odeia”. Não desanimando, porém, afirmava o seu desejo de acabar com “a lenda de que os clássicos são difíceis, inabordáveis e... inúteis!” e de contrariar as ideias-feitas dos jovens que, “desprezando os escritores antigos, só nos moderníssimos encontram motivo de prazer intelectual” (Tavares, 1940: 101-102 e 103). Ele propõe-se demonstrar como os escritores antigos “são vivos e modernos, tão fáceis e agradáveis como os autores contemporâneos” (Tavares, 1940: 101); acabar com o fosso cultural entre as épocas; adaptar os textos antigos à aceleração da vida moderna; e, finalmente, encher de referentes culturais, mitológicos, religiosos e sociais as cabeças dos jovens. Tudo isto implicava não só um longo percurso de escolarização liceal, mas também a continuação da aquisição de cultura ao longo da vida.

Mas, quanto aos escritores modernos, dispensará a leitura dos seus textos esta preparação? A resposta de João de Barros e de Guerreiro Murta era que sim e que não. Sim, porque ambos defendiam que a motivação para a leitura de textos modernos se encontrava desde logo garantida e deveria ser obviamente aproveitada na educação literária. Os jovens procuravam a aventura, assim como os escritores modernos procuravam os territórios inexplorados da escrita. Tanto os escritores como os leitores estavam portanto abertos à descoberta. “E os rapazes, em matéria de arte seguem naturalmente o roteiro do coração, os voos da fantasia, a linha movediça, sinuosa da indisciplina, da rebeldia” (Barros, Murta, 1942: 163). Para estes educadores, os escritores contemporâneos falavam mais à alma dos seus leitores e, de todos os géneros literários, nenhum melhor que a poesia: “A melhor sinfonia de abertura é ainda a que é dada pela orquestração das estâncias dos nossos poetas vivos – velhos e novos – pois são

aqueles que põem nos versos um sentir igual ao desses principiantes.” (Barros, Murta, 1942: 190).

A resposta à pergunta anterior, porém, era igualmente não, porque apesar do que ficara dito atrás a leitura precisava de uma mediação entre o escritor e o leitor. E exigia-o de forma diferente que a usada para os escritores antigos, porque a partilha de referências culturais não chegava para formar leitores ou nunca eram suficientes. Portanto, diz Guerreiro Murta, “a novos meios de expressão devem corresponder novos sistemas de análise literária, novas modalidades na arte de leitura” (Barros, Murta, 1942: 166). E, nesta linha se traçava um percurso activo na apropriação pelo leitor da escrita moderna, um percurso com exigências de diversidade e de consciência crítica. Ao mesmo tempo que se realizara a defesa do leitor activo afirmava-se a importância de uma leitura diversificada. Embora reconhecendo que o cânone literário escolar era obrigatoriamente restrito, ele deveria dar continuidade a leituras fora da escola:

“Que assim se proceda em classe sob a direcção dos professores de literatura, ainda é de aceitar; mas que se leve o grande público a postergar todos os valores poéticos que não sejam de primeira grandeza, não concordamos por variadíssimas razões.” (Barros, Murta, 1942: 182).

Não eram só os escritores de “primeira grandeza” que deviam ser lidos, porque se assim fosse não seria possível formar leitores críticos. O leitor que ficasse acantonado num tipo específico de leituras não adquiriria um quadro de referências comparáveis, ficaria sem a capacidade de discernir diferenças, de apreciar e valorizar aspectos singulares, e isto era justamente onde residia a riqueza da literatura. Um leitor formava-se a ler muito, a deambular entre escolas, géneros

e escritores, cada um deles único na sua especificidade e subjectividade. Todo o esforço de João de Barros e Guerreiro Murta foi feito em prol, por um lado, da racionalização das abordagens dos escritores modernos e, por outro, da mobilização para um traçado individual de leituras. Era, segundo eles, da diversidade e multiplicação das escritas que se faria a formação dos leitores, como afirmava João de Barros: “Certos escritores por circunstâncias várias não têm lugar no primeiro plano. Alguns, todavia, contribuíram inegavelmente para o esplendor global das nossas letras na longa época estudada.” (Barros, Murta, 1942: 131).

Em conclusão, para formar um leitor não chegavam, pois, meia dúzia de escritores modelares e consagrados, por melhores que eles fossem. A importância do discurso situava-se para além de quem o usou e ligava-se ao contexto em que foi produzido. Por isso, Guerreiro Murta acrescentava: “Há escritores de pouco crédito na balança da crítica; todavia, o leitor vulgar descobre neles tesouros de maior valia do que em mestres consagrados.” (Barros, Murta, 1942: 194).

Os discursos dos educadores que tenho vindo a seguir trouxeram a marca da pedagogia da *Educação Nova*. Recapitulando, a educação através da leitura implicava uma centragem pedagógica nos jovens. Estes professores invocaram continuamente a sensibilidade do leitor, o seu nível etário, os seus interesses e motivações. Foram estes aspectos que permitiram, em determinado momento da vida de um sujeito, traçar uma geografia própria para as escolhas de escritores a ler. Por exemplo, quando Guerreiro Murta fornecia uma lista de obras ordenadas consoante os conhecimentos e a maturidade dos leitores,

ele pretendia que as opções literárias dos jovens fossem bem amplas. Se a qualidade literária era variável, quase todos os textos mereceriam ser lidos¹³⁵. As divergências políticas entre os escritores foram igualmente tratadas de forma muito curiosa por estes professores. Para João de Barros, sobretudo, todos os escritores portugueses incluídos no seu livro tinham um enorme valor patriótico. O patriotismo era portanto uma qualidade fundamental para um escritor e um critério de escolha na sua leitura. Mas sendo uma qualidade tão generalizada será que poderia distinguir alguém? Os comentários de João de Barros iam afirmando as qualidades patrióticas de cada escritor, mas as formas de que se revestia o amor à pátria em cada um deles eram muito diferente.

Assim, com este critério ideológico tão largo tanto se poderia ser patriota de um optimismo progressista e regenerador da nação como o foi Teófilo Braga ou de um desesperado decadentismo como os poetas simbolistas do final do século XIX se apresentaram. Para estas apreciações, João de Barros baseava-se na concepção literária da época de que a obra de um escritor e a sua própria vida eram dois lados da mesma moeda e completamente coerentes entre si. Mas quando se tratava de comparar escritores estes não eram medidos pelos mesmos critérios nem literários nem ideológicos. Para ele, o que verdadeiramente importava era o princípio de que a literatura estava ao serviço da educação. Era por isso bom que os escritores ouvissem os educadores a fim de se aperceberem das necessidades variáveis dos jovens: "A inteligência do rapaz vai-se fortificando dia a dia; a sua

135 Claro que aqui os autores se referem apenas a textos que classificam como literários e excluem uma literatura novelística que consideram menor, segundo eles, fruto de más traduções. Penso que é exactamente para precaver contra estas leituras "desregradas" que eles constroem um discurso em defesa da diversidade das escritas.

alma vai passando por metamorfoses várias; daí o óbice de encontrar obras que satisfaçam esses dissemelhantes estados de cultura.” (Barros, Murta, 1942: 208).

As posições destes três professores de Português do ensino secundário, José Tavares, João de Barros e Guerreiro Murta, sobre o que a educação receberia da literatura, embora seja difícil comprovar que estivessem na mente de todos os professores de Português, elas circularam e, com a autoridade discursiva que lhes era inerente, muito provavelmente se multiplicaram. A atribuição de uma importância central à leitura de obras literárias, procurando atingir finalidades cognitivas, emocionais, éticas e afectivas constitui um programa de educação literária que se estendeu do final do século XIX aos nossos dias. Desde a apresentação em moldes modernos da disciplina de Língua e Literatura portuguesa para a reforma de Jaime Moniz em 1894-95, que ela se afirmara centrada no texto literário e na leitura. Pelo texto literário se passaria para buscar ensinamentos morais. Do texto literário se partirá para o ensino da gramática. Do texto se trariam os aspectos de contextualização na época e se apresentariam os escritores e as suas obras. O texto seria o pretexto para a abordagem de temas e para a exemplificação de estilos.

Até à reforma liceal de 1947-48 esta afirmação de um ensino literário não cansará de ser reiterada. Mais explícitos que os próprios programas foram, por exemplo, os professores agregados e auxiliares dos liceus, que enviaram, entre as décadas de 1930 e 1960, os seus relatórios para o Ministério de Educação Nacional. Neles se poderá ler repetidamente afirmações sobre o texto literário como fonte de ensinamentos de toda a ordem, capaz de responder à natural curiosidade dos alunos, mas também alimentar a sua imaginação e sensibilidade. Nesta medida, o texto literário afirmava-se como

instrumento na construção intelectual, sensível e moral dos sujeitos, proporcionando o seu crescimento integral.

Gostava agora de me afastar da leitura, para abordar do prisma da escrita a importância que a escola atribuiu à literatura. Embora os enunciados relativos à utilidade dos modelos literários para implementação da escrita não tenham sido visivelmente em tão grande número da leitura, nem por isso deixariam de merecer a nossa atenção. A leitura que fomentava outras leituras versus a leitura que motivava e alimentava a escrita, nem sempre aparecia diferenciada. Quando Francisco Adolfo Coelho, no final do século XIX, criticava as tradições oitocentistas do ensino da escrita, advertiu para a inutilidade dos compêndios de estilística e para as vantagens da utilização do texto literário. Era lendo e percebendo os processos pelos quais os escritores passavam na sua actividade de escreventes que os alunos melhor poderiam atingir, a partir da adolescência, o seu estilo pessoal. Em Guerreiro Murta voltaria a encontrar a valorização da imitação dos escritores como caminho para criação da escrita original:

“Os futuristas rejeitam toda a espécie de imitação e pretendem gerar o original. Por isso, mascaram os seus escritos com as maiores excentricidades linguísticas. A verdadeira originalidade, ouvi eu dizer a Adolfo Coelho, só se encontra na casa dos doidos.” (Murta, 1925: 67).

Era imitando que se criava o novo. De um texto chegar-se-ia a um outro texto e a qualidade do segundo dependeria da do primeiro. Reconhecia-se aqui uma parte inata no génio do escritor, mas “sem a leitura dos bons mestres é impossível aprender o segredo da arte de escrever”. Do convívio com os escritores, “sem dar por isso, tomaremos pouco a pouco o hábito da boa linguagem, fazendo surgir no nosso espírito formas análogas àquelas que os escritores

empregaram” (Murta, 1925: 23). Os escritores deixariam nos jovens uma boa semente e preceitos salutareos de escrita, que se reproduziriam ao longo do tempo. O professor devia, por isso, estimular esse trabalho que, embora imitativo, sedimentava hábitos que lhe viriam a ser muito úteis. Contudo, o objectivo do ensino não era, em princípio, transformar alunos em escritores.

“Não se transforma um principiante num literato de génio com a mesma facilidade com que um escultor tira de um pedaço de bronze uma estátua perfeita. Mas há na arte de escrever processos, demonstrações, regras e conselhos que estão à altura de todas as inteligências. Na arte de escrever há uma parte que é um dom, mas há outra que se pode ensinar [...] as disposições, as tendências, as faculdades, numa palavra, o talento da mocidade, pode ser desenvolvido e convenientemente explorado para fazer mais tarde surgir um escritor.” (Murta, 1925: 19-20).

Guerreiro Murta não rejeitava liminarmente a possibilidade de ver surgir uma inesperada vocação. Parece-me inclusive que esperaria e, sem o dizer, desejava que os alunos o surpreendessem:

“Para isso é preciso sair da rotina e analisar a substância do texto, estudar a sério a anatomia do estilo [...]. Não se ensina a pôr elevação artística no encanto de uma paisagem, na frescura das brisas, no marulho das ondas, no perfume dos jardins, nem graça divina no sorriso de uma namorada. Mas ensina-se a compreender e a estimar o ritmo, a flexibilidade, a harmonia das frases e todas as belas virtudes da língua.” (Murta, 1925: 10).

Este processo intelectual e emocional, levado a cabo pela escola, aproximava-se bastante, na concepção deste professor, do próprio processo criativo do escritor. A ambiguidade radicava no encontro do

jovem com um estilo pessoal, não obstante este estilo não se encontrar na esfera do literário. Enquanto isto, os modelos de escrita literária serviam de critério para a análise do trabalho dos alunos, porque o desejo de uma aproximação da escrita escolar à literária poder-se-á ler em enunciados como este: “oxalá possam, com intuição artística, embalar-se nas suas belas páginas” (Murta, 1925: 19-20). Este desejo implícito contrastaria com a repetida negação da disciplina de Desenho, de que a escola não servia para formar artistas. Enunciado idêntico não será tão comum no ensino de Português. Coloco a hipótese de tal função – a de não formar escritores – constituir um pressuposto tão óbvio que não exigisse sequer clarificação.

Entre as fontes que consultei, o discurso que rejeitava taxativamente a função escolar de formação de escritores apareceu tarde. Este enunciado surgia ainda para mais num contexto curricular específico, o de afirmação do ensino da Língua Portuguesa no contexto da preparação da reforma do Ensino Técnico e Profissional de 1948, ou seja, a partir da década de 1940. Os professores metodólogos do ensino técnico profissional, em particular Virgínia Motta e Irondino Teixeira de Aguiar, foram duas vozes influentes que explicitaram esta ideia. Dizia a autora que “a escola não tem nem deve alimentar a pretensão de transformar cada aluno num artista da palavra” (Motta, 1947a: 640). Na escola e através da escola liam-se bons escritores, apreciava-se a sua escrita, fazia-se dela a substância do ensino, mas nem todos os alunos teriam vocação para a escrita, uma Escrita com E maiúsculo – a literária. A escola não tinha como missão sequer diagnosticar estas vocações, pois isto estava completamente fora do seu âmbito. Virgínia Motta admitia que os alunos devessem realizar exercícios estilísticos, mas esclarecia que estes exercícios não serviam para transformar jovens em escritores:

“Por exercícios de carácter estilístico, não vou aqui entender aqueles que, porventura, possam contribuir para facilitar ao aluno o emprego de metáforas, imagens, comparações, perífrases, etc.. Tal pretensão seria, neste grau de ensino, absolutamente descabida, se é que não transcende o âmbito de qualquer escola.” (Motta, 1947a: 640).

A escolarização da escrita deveria ser escalonada consoante dois vectores: os géneros literários e os níveis de aprendizagem dos alunos. Os géneros mais complexos, como a narrativa, o resumo e todos os que exigissem um pensamento mais abstracto, deveriam ser deixados para os anos mais avançados. A poesia, entretanto, surgiu colocada no topo desta hierarquia:

“Mas aqueles a quem a natureza negou a intuição do ritmo e de todas as belezas próprias da poesia, semelhante trabalho revelar-se-á de valor negativo, pois tenderá a provocar exactamente o contrário do que se pretende – a aversão futura por uma das mais sublimes manifestações do espírito humano.” (Motta, 1947a: 650).

O ensino da escrita não tocaria, para Virgínia Motta, os aspectos mais subjectivos e criativos da actividade literária – a poesia. Também no protocolo introdutório do livro de *Exercícios de Composição Escrita* (1966), Irondino Teixeira Aguiar e Carlos Alberto de Vasconcelos, esclareciam uma posição semelhante:

“Se ninguém, com dez réis de senso, contesta a veracidade da afirmação de que ‘o poeta nasce, não se faz’, como há-de proceder-se de maneira oposta para o caso do escritor ou artista da prosa? A Escola não ensina a arte de ser poeta, nem cria poetas. Pode, quanto muito, ensinar a arte de versejar e criar versejadores. Igualmente no tocante à prosa, não ensina a ser artista ou prosador de garra. Mas

pode (e deve) ensinar a escrever com pureza, correcção e clareza.” (Aguilar, Vasconcelos, 1966: 5).

Para estes professores de Português e autores de antologias escolares, o manejar a língua portuguesa com clareza e correcção seria já bastante ambicioso para os alunos do Ensino Técnico e Profissional. A escrita literária seria uma esperança vã no contexto desta aprendizagem. Virgínia Motta defendia, porém, o estímulo da sensibilidade literária do aluno para as obras dos escritores portugueses, despertando-lhes sentidos e emoções:

[E ao aluno é necessário] “repassá-lo da alma própria do idioma, pondo-o em comunicação com os escritores nacionais considerados melhores, quer pela forma, quer pela chama grandiosa do espírito, e, através ainda do mesmo processo, levá-lo a construir um estilo próprio, baseado materialmente, na correcção e na clareza e, espiritualmente, na sinceridade e na elevação das ideias.” (Motta, 1947a: 640).

Virgínia Motta não abdicava da concepção pedagógica de que a literatura era o meio para atingir o objectivo último de criação de um estilo próprio, combinando as competências técnicas, com as de correcção e clareza às competências éticas, de sinceridade e elevação. Os alunos não serão, porém, nem profissionais nem artistas da palavra, mas consumidores através da leitura, apreciadores das fórmulas literárias inventadas pelos escritores, conhecedores das dificuldades e possibilidades que a língua introduzia e capazes, finalmente, de dar forma ao pensamento adaptando a língua a contextos precisos. A experimentação era o objectivo e a estratégia escolar para atingir estes fins. E, como dizia Irondino Teixeira Aguilar,

nenhum tempo gasto na leitura e na escrita poderá ser considerado mal gasto.

Por isso, a escola não questionara o valor da literatura, apenas invocara o direito de a condicionar às necessidades e objectivos precisos. A literatura era considerada, pelos professores de português, como o discurso educativo mais eficaz e a função social dos escritores tida como o melhor, senão o único, suporte da sua actividade docente. Assim, nesta já longa incursão sobre as perspectivas dos educadores sobre o papel da literatura e à função dos escritores como educadores, considero que, tanto para a aprendizagem da leitura como para a da escrita, a escola pretendia ter à mão um manancial de textos que facilitassem a demonstração do expoente máximo a que a língua chegou por via literária, mas não escondia a finalidade a que os textos se destinavam – instilar nos jovens comportamentos éticos desejáveis.

A literatura era o meio de promoção da leitura e da escrita, mas principalmente da formação de cidadãos e cidadãs, de elites culturais, mas também de seres socialmente úteis à nação, responsáveis pelo seu trabalho e pela sua família. Pecando por excesso, não resisto a recorrer à razão apresentada por Guerreiro Murta, porque “conquanto o seu escopo [o literário] não seja moralizador, consegue-o muitas vezes com muito maior êxito do que os próprios moralistas” (Barros, Murta, 1942: 194). Portanto, pedia-se auxílio aos escritores nessa formação que estava longe de ser unicamente intelectual, era social e moral, como estes e outros professores de Português não se cansarão de afirmar.

Não obstante o amor à pátria ou o respeito pela religião serem entendidos de forma diferente ao longo do tempo, procurou-se na literatura uma linha identitária que inculcasse no jovem valores

nacionais. Globalmente pretendia-se que os escritores auxiliassem o ensino na sua finalidade central – a construção de identidades pessoais e nacionais. De relembrar, contudo, que esta missão comum a professores e escritores em prol da boa formação moral não deixava de ser vista com alguma desconfiança pelos primeiros. Para eles, por vezes, os escritores esquecer-se-iam do seu papel de educadores. Para colmatar possíveis falhas no processo de literário, para atenuar os efeitos de uma literatura inconsciente do seu poder, para restabelecer os equilíbrios éticos exigidos à educação, deviam intervir os professores, seus mediadores.

Se bem que os professores de Português dos liceus estabelecessem mecanismos de regulação das leituras através da proibição das indesejáveis, igualmente se procura que os jovens tivesse, mecanismos auto-reguladores. Entre as estratégias auto-reguladores apresentadas nos livros de José Tavares, João de Barros e Guerreiro Murta quero sublinhar uma primeira que visava retirar a carga emocional do texto para que se estabelecesse uma relação racional e desapassionada entre o texto e o leitor. Assim, quando o efeito de surpresa desaparecesse o leitor seria capaz de pensar e afastaria os sentimentos mais descontrolados que o texto lhe pudesse sugerir. Outras soluções racionais eram a de inscrição da obra em análise no ambiente cultural a que pertencia ou a análise comparada da obra com outras obras do mesmo género.

Assim, o leitor poderia verificar como uma obra, embora original, tinha origem noutras obras anteriores e, por isso, não mereceria uma adoração inusitada ou excessiva. As reflexões anteriormente apresentadas de Agostinho de Campos (1924), contribuíram para complexificar a problemática da relação da literatura com o ensino. Para ele, os perigos da literatura eram essencialmente os mesmos que

os da própria educação. Educar era já, em si mesmo e neste sentido, uma acção de risco. O distanciamento temporal entre o escritor e o leitor poderia atenuar os efeitos políticos de sedução, mas ao fazê-lo, reduzia igualmente a eficácia discursiva do texto literário. Se não queremos tomar, como garantia a ingenuidade popular, a ignorância, era necessário confiar, como este professor dizia, na consciência política e social do escritor.

Mas, abreviando, o que importava, para Agostinho de Campos, era a utilidade social dos escritores na formação de jovens, intelectual e moralmente falando. Os escritores eram, pois, admirados e respeitados pelos professores do ensino secundário, nomeadamente os de língua e literatura portuguesa. Mas, o respeito que mereciam exigia em troca compromissos políticos e sociais. A escola deveria promover a divulgação da literatura. O escritor tinha de ter consciência do poder discursivo que investia e punha a circular. O escritor devia comportar-se de forma modelar e essa forma atravessava de ponta a ponta a sua obra. O escritor devia ter consciência do poder da sua escrita sobre o público jovem. Enquanto isso, a educação comprometia-se à promoção ritualizada da literatura em práticas escolares quotidianas. Era, portanto, um sistema de trocas culturais, este que a escola propunha à literatura.

Com este pano de fundo, onde as relações com a actividade literária se estreitaram, mas também se discriminaram e afastaram, passarei agora a reflectir a partir de uma dimensão mais pessoal. Que ligações concretas se estabeleceram entre os produtores e organizadores de selectas e livros de leitura e a escrita literária? Num primeiro prisma, que autores destas antologias escolares tiveram uma escrita literária própria, ou noutro âmbito, quais se dedicaram à crítica literária? Em

que moldes se cruzaram estas actividades? Que pontes se fizeram entre as perspectivas pedagógicas e as concepções de gosto literário?

Confesso que a minha expectativa se inclinava para ver multiplicar os cruzamentos entre as duas actividades, a produção escolar e a produção literária. O conhecimento e a convivência quotidiana destes professores com a literatura no ensino e na organização e selecção de textos para os livros de leitura, assim como os contactos com os circuitos de publicação, pareciam-me justificar esta expectativa. Ela assentava ainda na facilidade com que nos vem à memória nomes de escritores que estiveram ligados ao ensino de Português, como Sebastião da Gama, Virgílio Ferreira, Vitorino Nemésio, Mário Dionísio, e tantos outros. Finalmente, os enunciados que apelavam aos educadores para que escrevessem especificamente para a infância e à juventude, no início do século XX, faziam crer na proliferação deste género literário¹³⁶.

Foi por estas razões que fiquei surpreendida por não existirem muitos escritores entre os autores de antologias. Certamente que alguns autores aqui tratados tiveram uma relação ocasional com o gesto da escrita literária, mas o facto de os autores de livros de leitura publicarem estes manuais não significou um acesso privilegiado à

136 As ressonâncias destes enunciados tiveram resultados a sublinhar. Vários educadores e, principalmente, educadoras escreveram literatura infantil ou infanto-juvenil, como é possível verificar através do Dicionário de Educadores Portugueses, orientado por António Nóvoa. Embora se tratem de autores cujas iniciativas no género são, por vezes, pontuais, foram referido(a)s neste dicionário: Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921), Angelina Vidal (1853-1964), José Francisco Trindade Coelho (1861-1908), Jane Bensaúde (1862-1938), António Simões Ferreira Figueirinhas (1865-1945), Amália Luazes (1865-1938), Lutgarda Guimarães Caires (1873-1935), Virgínia de Castro Almeida (1874-1945), Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima (1874-1943), Manuel Subtil (1875-1960), Emília Teixeira Lopes de Sousa Costa (1877-1959), Virgínia Lopes de Mendonça (1881-1967), Laura Chaves (1888-1960), Estefânia Cabreira (1891-1977), Cristina Torres (1891-1975), Maria Lamas (1893-1983), Abel Gonçalves Martins Viana (1896-1964), António Tomás Boto (1897-1959), Maria Fernanda Teles de Castro (1900-1994), Maria Archer (Eyroles Baltasar Moreira) (1905-1982).

produção e edição de textos literários. Estamos perante dois mundos paralelos, mas que se não tocaram prioritariamente. Dos vários autores de antologias aqui tratados apenas quatro se assumiram de forma consequente como poetas e/ou prosadores: Luís Filipe Leite (1828 – 1898), Júlio Brandão (1869-1947), Virgínia Mota (1909-1997) e António Marques Matias (1911 – 1982).

Estes quatro autores não poderão ser todos tratados sob o mesmo prisma. Não só porque as suas posições face à literatura foram muito diversas, como a distância temporal entre eles os colocava em contextos culturais diferentes. Assim, sinteticamente, deverei dizer que Luís Filipe Leite viveu num período do século XIX onde o romantismo ainda se fazia sentir e onde surgiam as primeiras manifestações do realismo, mas a sua obra encontrou-se definitivamente marcada pela ligação a Feliciano de Castilho, escritor com quem partilhou projectos simultaneamente educativos, jornalísticos e literários. Júlio Brandão, mergulhado no panorama da poesia finissecular, cruzava-se com uma geração de poetas simbolistas e uma tertúlia de escritores do Porto, onde a relação com Raul Brandão foi a mais marcante. Embora o período de docência e escrita tenha acompanhado António Marques Matias e Virgínia Mota, em meados do século XX, num período em que o neo-realismo dominava não obstante o cruzamento com outras correntes literárias, e embora tivessem abraçado o mesmo projecto curricular da reforma do ensino técnico e profissional, os circuitos literários a que estiveram ligados foram muito diferentes.

Num arco temporal tão díspar não existiram naturalmente ligações entre os dois primeiros escritores aquí referidos. Luís Filipe Leite, professor de línguas desde meados do século XIX, director da Escola Normal de Marvila, reformador da Casa Pia de Lisboa, professor e

reitor do Liceu Central de Lisboa, promotor da rede de bibliotecas populares, sócio de diversas associações científicas e literárias, como a primeira Associação de Jornalistas Portugueses, guardou ainda energias para a escrita literária, actividade que levaria a cabo no período em que viveu nos Açores. Ele foi uma figura polifacetada que parece transferir competências pessoais e contactos sociais de uma actividade para outra.

Escreveu pequenas cartas humorísticas, publicadas em jornais como folhetins e que se destinaram a questionar as formas tradicionais da educação portuguesa. Para além destes textos, ainda muito virados para questões pedagógicas e direccionados para a mudança de mentalidades no seio das famílias, procurou encontrar-se com largos sectores do público através de textos ficcionados e publicados ainda em Ponta Delgada, *Suposições que podem ser realidades* (1850), quando exercia a função de secretário e colaborador de António Feliciano de Castilho. A influência deste escritor na sua obra não se pode estranhar, porque, por um lado, foi com ele que partilhou percursos educativos, por exemplo na defesa do método de leitura preconizado pelo escritor, conhecido por leitura repentina ou método português Castilho, por outro, secundou Castilho nas ligações jornalísticas e literárias com o Brasil.

Castilho foi, finalmente, uma figura central no cenário das letras portuguesas, uma referência para os escritores mais jovens deste período. As premissas clássicas, vindas da formação estética de Castilho, misturavam-se com influências românticas e realistas, que se multiplicaram com certo formalismo entre os seus seguidores. A influência de Castilho estendeu-se até à década de 1850, embora, tal como explicaram Óscar Lopes e António José Saraiva, na *História da*

Literatura Portuguesa (1982), começasse já nessa altura a ser contestada:

“Entretanto, o clima das Letras em Portugal modificara-se muito. Pelos últimos anos da década de 50 as obras de sentido humanitário progressivo que, sob a égide de Vítor Hugo, atacavam a reacção francesa do Segundo Império vinham ao encontro das decepções trazidas pela Regeneração. O momento é favorável ao romance, ao poema romanceado, ao drama de “tese” social. Castilho consegue chamar à sua corte muitos jovens representantes de tais correntes, prefaciando as obras, apadrinhando-os, doutrinando-os com os seus preceitos de moderação e, sobretudo, de clareza e vernaculidade.” (Saraiva, Lopes, 1982: 790-791).

Embora os críticos literários aqui mencionados não se referissem à obra de Luís Filipe Leite, o conhecimento de que Castilho apadrinhou a obra deste autor de selectas literárias parece-me permitir inferir de que ele faria parte dessa “corte” de jovens em torno do escritor. Da obra de Luís Filipe Leite constaram as peças de teatro, representadas em palcos portugueses, como *Haydée* (1852), *O demónio do jogo* (1866) e *Serafina* (1869)¹³⁷. Este autor contou com trabalhos em poesia, como *Hino da ilustração do Exército* (1857) e o romance *Cosmos*, de João Fernandes (1859). Independentemente da qualidade literária do seu trabalho, parece-me significativa a forma como Luís Filipe Leite foi capaz de transferir as preocupações pedagógicas na formação cultural de estratos populacionais não escolarizados para a

¹³⁷ A primeira trata-se de uma tragédia lírica representada no Teatro D. Maria II, em Lisboa; a segunda peça é efectivamente uma tradução, mas teve relevo suficiente para ser representada no Teatro da Rua dos Condes, em Lisboa e, de seguida, no Teatro da Trindade e no Brasil; a última foi representada em 1869 no Teatro do Príncipe Real.

sua própria produção literária, mostrando que mesmo nesse plano continuava a ser um educador.

Quanto a Júlio Brandão, entre os autores aqui tratados foi de longe o escritor que levou a sua participação na literatura como uma actividade central na sua vida. Ele foi ainda o que mais seriamente me parece ter tentado articular a educação com a literatura. Para ele, toda a arte era essencialmente educativa. Júlio Brandão apresentou uma obra continuada no tempo e diversificada na forma, onde o gesto da escrita literária, embora tenha logrado acompanhar a actividade docente, se sobrepôs a ela. Foi como poeta, contista e novelista que Júlio Brandão se tornou conhecido. Segundo este escritor, a escrita literária devia fazer a educação sair do seu âmbito exclusivamente escolar. Ele próprio deambulava entre vários meios culturais. Alguns destes círculos de intelectuais que frequentou tinham como objectivo renovar o cenário literário português.

Embora rejeitasse desde cedo a pertença a correntes específicas da literatura, fez parte e ajudou a dar cor e forma a esse movimentado final de século literário¹³⁸. Começou no cenáculo decadentista do Porto, conhecido grupo onde, com Raul Brandão, escreveu o opúsculo colectivo *Os Nefelibatas* (1891). Participou de um movimento estético

138 *O Livro de Anglaïs*, com o qual Júlio Brandão abre a sua produção literária, foi publicado em 1892. Dois anos antes tinham saído à estampa *Oaristos* de Eugénio de Castro e *Azul* de Oliveira Soares. Um ano antes tinha sido a vez da publicação de *Alma Póstuma* de D. João de Castro, *Poesias* de Alberto Oliveira, *Horas* de Eugénio de Castro, *Exame de Consciência* de Oliveira Soares e *Flor de Pântano* de José Lacerda. No próprio ano em que se publicou o livro de Júlio Brandão entram no prelo ainda *Só* de António Nobre, *Guaches* de João Barreira, *O Morgadinho* de D. João de Castro e *Paraíso Perdido* de Oliveira Soares. No ano seguinte, 1893, *Silva* de Eugénio de Castro, *Saudades* de João Brandão, *Tristia* de Antero de Figueiredo e *Flores Cinzentas* de Henrique de Vasconcelos. Até ao final do século XIX e no dealbar do século XX, esta prolixa produção lírica mantém-se atestando o surgimento de uma forte corrente lírica da qual José Seabra Pereira nos informa no artigo da *História da Literatura Portuguesa – Do Simbolismo ao Modernismo* – 6, “As crises e os novos rumos do fim-de-século”, p. 10.

prolixo e multiforme, onde os periódicos literários tiveram o papel central na divulgação da sua obra¹³⁹; onde o domínio da poesia e o esbatimento dos géneros se tornava uma característica marcante; onde a busca de um novo vocabulário, mais rebuscado mas também insólito, fez escola; enfim, onde a ambiguidade de objectivos não impediu a emergência de formas criativas e originais, com a visível superação do naturalismo e do realismo anteriores. De acordo com as concepções desta época, era também a identidade de poeta que este professor e escritor mais acarinhava:

“Julgo uma coisa averiguada em estética literária que os prosadores simultaneamente poetas, e ainda os que, em certa época da vida, abandonaram definitivamente a lira pela pena, possuem maior riqueza de ritmos, mais elegância, uma expressão, enfim, de mais pura euritmia, sugestão e leveza, do que aqueles que sempre foram incapazes de acolchetar meia dúzia de versos.” (Brandão, 1937: 123).

Esta ideia de supremacia da poesia sobre qualquer outra expressão artística foi comum tanto aos escritores como aos professores deste período. Comum seria também a síntese que Júlio Brandão realizava entre a supremacia da poesia e o espírito genuinamente português. Na índole do povo português, “o maravilhoso fundo lírico da raça como que lateja e floresce em toda a nossa história” (Brandão, 1937: 125).

139 Informa igualmente o artigo citado na nota anterior, que além do conjunto de revistas literárias que proliferam, em projectos de fôlego curto, nos últimos anos do século XIX. São elas: Boémia Nova (1889) e Os Insubmissos (1889), mais tarde Revista Nova (1893), Os Novos (1893-1894) e Arte (1895-1896), de Coimbra; O Intermezzo (1889-1891), Os Nefelibatas (1891), Revista d’ Hoje (1894-1896), do Porto, mas esta última também publicada em Lisboa; Exoterismos (1894), de Ponta Delgada; Miosótis (1897) e Ave Azul (1899-1900). José Seabra Pereira refere-se ainda a revistas de orientação eclética, duas das quais contaram com a colaboração de Júlio Brandão, Ilustração (1889-1891) e Revista de Portugal (1889-1891). Assim como jornais de grande circulação de que já falámos no subcapítulo anterior, as Novidades e o Jornal do Comércio, entre outros que albergam dispersamente textos literários.

Se no seu livro de leitura, aprovado em 1907, *Leituras Portuguesas, para as três primeiras classes*, não aparece qualquer referência ao facto de ser poeta, nas suas produções literárias e nos textos publicados em revistas era o poeta que se apresentava e que se pretendia dar a conhecer. De forma fragmentária, a obra de Júlio Brandão vai crescendo pela acumulação de poemas e de contos que ele foi publicando em revistas e jornais, tal como anteriormente referi. Colaborou em periódicos da sua geração de escritores e com as marcas identitárias que lhe eram próprias, como em *Águia*. Mas também em periódicos já firmados no cenário literário português, como na revista dirigida por Eça de Queirós, *Revista de Portugal* (1889-1891). Estas colaborações dão-nos uma dimensão dos cruzamentos existentes entre a geração dos mais novos, como a do nosso autor, e a Geração de 70, ou seja, a anterior à sua.

No entanto, se já vinha do pensamento oitocentista a ideia de que a literatura podia produzir rupturas artísticas e até sociais, nunca como então foi tornada tão clara. Também na obra de Júlio Brandão se atestava esta vontade de renovação pela literatura. Não obstante a sua breve passagem pelo simbolismo, Júlio Brandão, não exprimiu, como outros escritores, objectivos exclusivamente literários. Essa abordagem social de Júlio Brandão foi descrita por José Seabra Pereira:

“Por todos os modos, esse movimento estético projecta-se na vida nacional, a ponto de vir o mundo político a assimilar a linguagem do mundo literário, tornando-se então normal, por exemplo, que um parlamentar ou um jornalista recorresse às conotações do vocábulo ‘nefelibata’ para caracterizar realidades emergentes ou atacar posições contrárias nas áreas do poder e das oposições.” (Pereira, 2003: 11).

As características do mundo literário onde Júlio Brandão se moveu parecem-me ser vistas por este autor como multifacetado, constituído por linhas fragmentadas, por correntes literárias que se cruzavam, sem o desejo de dominarem o imaginário de uma época, mas antes exprimindo identidades diversas. Júlio Brandão também apresentou uma escrita diversificada ao nível dos géneros, publicando a partir do final do século XIX poesia, contos e novelas, inclusivamente peças de teatro. A sua primeira obra lírica, *O Livro de Anglaïs* (1892) trazia já os traços que posteriormente desenvolveu, um sabor ingénuo e simples, de uma escrita que, embora difícil de classificar, tem tudo a ver com essa instável geração de escritores, que José Seabra Pereira a caracterizara:

"A religiosidade (ora cândida, ora histérico-voluptuosa), o impressionismo crepuscular e outonal, a visão desenganada do mundo transmitem-se por uma imagística que, na esteira de Eugénio de Castro, retira da liturgia e do lapidário precioso insólitos símiles e metáforas; e, no quadro da renovação vocabular e estilística, *O Livro de Anglaïs* distingue-se pelos efeitos conotativos de rimas internas e encadeadas." (Pereira, 1995: 757).

A inovação aqui referida cruzou-se com a admiração pela ingenuidade dos primeiros românticos, nomeadamente por Almeida Garrett, que assumiu como modelo. Mas esta componente neo-romântica da sua obra mesclou-se de expressão simbolista na colectânea da poesia *Saudades* (1893). A sua obra poética contou ainda com livros posteriores, *O Jardim da Morte* (1898), *Nuvem de Oiro* (1912) e *Cantares* (1920). A escrita em prosa merecerá também realce. Iniciou-se com a publicação em periódicos de uma série de contos, posteriormente integrados no livro intitulado *Farmácia Pires* (1896), que denotava uma forte influência camiliana na construção da

narrativa. O mesmo comentador da sua obra referiu-se, no entanto, à suavização dos “paroxismos romanesco e passionais”. Essa contenção emotiva já aqui notada era mais claramente sentida nas obras seguintes, em particular na novela escrita em parceria com Raul Brandão, *A Noite de Natal* (1899). Sem formalismos, fundiu características românticas e realistas. As novelas e os livros de contos do princípio do século XX reforçaram esta ideia do encontro entre várias correntes literárias na sua obra, tais como *Maria do Céu* (1902), *Perfis Suaves* (1903) e *Figuras de Barro* (1910).

Como antes tive ocasião de afirmar, Júlio Brandão procurou afastar-se das polémicas mais acesas do seu tempo e conciliar tanto quanto possível vários estilos na sua obra. A sua escrita pessoal constituía um produto de fusão e, não obstante o respeito pelos cultores de cada grupo, pretendeu colocar-se para além das “escolas contraditórias e das teorias efémeras”.

“Os movimentos estéticos não aparecem porque os inventem: são, evidentemente, resultado das ideias e sentimentos dominantes entre as mais delicadas sensibilidades, e que por certo, em todas as escolas em todos os tempos é indispensável ter talento criador, para que não fiquem apenas flores de vidro efémero, ou aquelas bolas de sabão, irisadas e leves, que tentam voar no azul e logo se desfazem [...]” (Brandão, 1937: 20).

Para ele, embora as escolas sejam a expressão literária de um tempo, a adesão de um escritor a uma escola não lhe garantirá por si só a qualidade estética. Quando se referia ao simbolismo afirmava que toda a sua geração “poetou” segundo este modelo em moda e, embora no momento em que o escrevia já não perfilhasse desse gosto estético, haveria que reconhecer que a dita corrente “renovou largamente os

ritmos, alargou horizontes de Sonho e enriqueceu o léxico” (Brandão, 1937: 116). Na sua concepção, existiriam correntes divergentes que seriam apagadas pela voracidade do tempo, mas também se criavam outras cuja qualidade se baseava em valores literários estáveis e verdadeiros. Alguns escritores, segundo ele, permaneceram para além das pressões do tempo, intemporais, como o simbolista António Nobre que, pela qualidade artística, fez justiça ao movimento que encabeçou.

“A única lei segura em Literatura é que a um período de sensibilidade e de imaginação sucede um período de observação, e, opostamente, a um período de observação se há-de seguir outro de imaginação e sentimento.” (Brandão, 1937: 39).

O poeta considerava que a literatura reflectia esta alternância de gosto, de correntes ora ligadas à razão ora às emoções. E, neste movimento alternante, Júlio Brandão, tanto em obra como em pensamento literário, escolheu o lado do “coração”: [Na literatura,] “é preciso por vezes molhá-la em lágrimas, caldear-lhe risos, insculpir-lhe imagens, fazê-la soluçar ou cantar, embalá-la num berço de ritmo – insuflar-lhe um pouco, enfim da vida.” (Brandão, 1937: 54).

Numa estreita ligação entre literatura e vida, Júlio Brandão aspirava a que a sua escrita atingisse os mais jovens, os educasse. As figuras femininas idealizadas por ele parecem-me ilustrar esta vontade de as tornar exemplos e com elas educar. Por outro lado, Júlio Brandão atavava as posições esteticistas. Quando comentava o romance de António Cândido, em *Desfolhar dos crisântemos* (1937), pelo contrário, dizia que a sua linguagem “deveria servir de paradigma nas escolas, onde se vai perdendo, dia a dia, o apuro e a nobreza de bem falar e escrever” (Brandão, 1937: 116).

Ensinar a bem falar e escrever eram tarefas centrais da literatura. Mas quando falava de Sousa Costa pretendia através dele mostrar que a escrita não tinha apenas essas tarefas, devia também ensinar a viver. “O volume vai crescendo de ansiedade e de intensidade formidáveis. O desenlace é esplêndido porque é sempre esplêndido o triunfo da justiça e do amor” (Brandão, 1937: 120). A literatura só mereceria ser lida, segundo ele, se trouxesse consigo os valores sociais e humanos que a tornavam admirável: “Criar vida – é a sua qualidade essencial. As personagens não podem ser manequins: têm de erguer-se, de latejar nas páginas – de amar, de odiar, de soluçar ou rir.” (Brandão, 1937: 17).

Tal como com Júlio Brandão, foi a poesia que predominou na obra de António Marques Matias. As suas primeiras publicações líricas dataram da década de 1930: *Água do Meu Poço* (1934); *Poemas de Narciso* (1935); e *Epopeias – diálogos com Deus* (1937). Relativamente à discussão que temos vindo a fazer, o mais curioso é a disjunção entre a obra poética deste autor e sua actividade educativa. Logo no seu primeiro livro, *Água do Meu Poço*, enquanto António Marques Matias exprimia a sua postura face à arte, o sentido educativo desaparecia completamente do seu discurso. Afirmava, num texto protocolar aos poemas, ter uma atitude evasiva através da escrita. A poesia era o espaço do “eu” incompreendido e incompreensível, a expressão da incapacidade de penetrar na essência humana do Outro, mas também de si próprio:

“É tenuíssimo o objectivismo destes meus poemas. Quase não existe. É apenas aquele vago ponto exterior que pode provocar a explosão de um mundo, que em nós, por ventura, haja traçado a sua trajectória. É aquele subtil movimento que há-de forçosamente ficar além das fronteiras do finito: – que a nossa vida não alcança, nem o nosso

sentir abrange e que atravessará os séculos, a câmara ardente do Tempo, o incompreensível, por isso mesmo que é extraordinariamente humano; ou aquilo que a nossa vista não chega, e ao nosso sentir não emociona, ponto que girou sobre si mesmo e nada deu, terra estéril onde a beleza não frutifica, pela razão também, que extraordinariamente humano. E extraordinário tanto pode significar além, como àquem do ordinário. E mais nada; e mais coisa nenhuma. Eu não creio no objectivismo.” (Matias, 1934: 3).

António Marques Matias parece-me exprimir as incertezas de um “eu” fraccionado. A poesia seria a forma de procura de uma unidade perdida e a expressão deste subjectivismo. A poesia Visaria “conhecer o [seu] drama íntimo”. Mas se a subjectividade era dramática, a objectividade, segundo ele, não existia, era falsa e impossível de atingir. A contradição deste jovem poeta surgirá ainda quando, pedia para que fosse João de Barros a enunciar, sob a forma de uma introdução, os objectivos da sua escrita. Ora este professor e escritor realista confessa não compreender os textos que António Marques Matias escrevera. Muito a propósito, aliás, João de Barros responde-lhe com a seguinte observação:

“Por muito que ame o futuro, e no futuro ponha a minha esperança e confiança, já não me sinto a par da juventude triunfal cuja marcha e cujos sonhos me entusiasмам, mas que eu talvez não possa entender bem.” (Barros, in Matias, 1934: 3).

O reconhecimento de João de Barros de que a sua eventual incompreensão desta poesia era a sua própria desactualização cultural foi certamente um acto de simpatia do velho escritor face ao jovem que estaria agora a iniciar a sua carreira. Não obstante, contudo, o incentivo que pretendeu dar a Marques Matias, sublinhando o quanto o

seu trabalho era “promissor”, João de Barros não deixará de o advertir que um escritor deverá acima de tudo manter-se fiel a si próprio, ou seja, de não esquecer, “na sôfrega impaciência de inventar novas formas e fórmulas inéditas” (Barros, in Matias, 1934: 5) de que a escrita se tratava de uma busca pessoal de verdade. A inovação, para João de Barros, não podia ser apenas ímpeto, tinha de ser também verdadeira. E era essa dúvida que ficava a pairar sobre o trabalho poético de Marques Matias, com a ambiguidade do discurso de João de Barros.

Para Marques Matias esta questão não se colocava. Não era a verdade, segundo ele, o que aqui se encontrava em causa, mas a possibilidade dela, a possibilidade de lhe chegar verdadeiramente. Não chegará eventualmente à verdade porque um autor não será capaz de dominar nem a sua escrita nem os seus pensamentos e acções; porque, como diz, “sei que faço bem, ou faço mal, mas só depois de o ter feito”; porque, para ele, o “eu” se inscrevia num tempo que não era possível deter, que o ultrapassava, no sentido existencial do termo.

O “eu” fraccionado e incoerente, que Marques Matias procurava espelhar nos seus poemas, poderemos encontrá-lo em muitos outros escritores desde o limiar do século XX. As ressonâncias da literatura e filosofia alemãs, com Goethe, Heine e Nietzsche, deixaram marcas nos simbolistas e modernistas, de que Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro foram expoentes máximos. Marques Matias exporia as suas ideias em vários textos programáticos: no panfleto de arte e crítica *Momento* (1933), que realizava em colaboração com Artur Augusto e José Augusto, mais tarde na revista *Lácio* (1938), onde colaborou com

Álvaro Salema, Magalhães Filho e Frederico Georges¹⁴⁰, e no ensaio crítico intitulado *Lirismo de Circunstância* (1938), escrito em parceria com Álvaro Salema.

As posições intimistas expressas através da escrita literária tiveram muito pouco a ver com as atitudes empenhadas com vista à transformação do ensino técnico profissional que Marques Matias defendeu para a educação. Na década de de 1940, com outros professores de que já falei a propósito da formação profissional na Escola Veiga Berão, este professor absorveu as ideias inovadoras, provenientes da *Educação Nova*. Enquanto docente da Escola Industrial e Comercial de Ferreira Borges e da Escola Industrial Pedro de Santarém escreveu para algumas revistas sobre a didáctica da língua materna. Foi ainda e paralelamente periodista do jornal *A Bola*, assinando com um pseudónimo.

Os dois universos, o literário e o escolar, parecem ter sido deixados cada um para seu lado. Na educação, Marques Matias surgia empenhado, enquanto a sua escrita literária parece ter deixado de o interessar depois da década de 1940. Mesmo antes, as condições para a escrita talvez não lhe fossem favoráveis, como escrevia em 1938:

“Há, porém, uma desarmonia íntima entre este homem humano e a sua representação para os contemporâneos. Porque ele se adiantou demasiado ou porque não soube fixar-se, – concretizar o seu ritmo

140 Álvaro Salema distingue-se, mais tarde, como crítico literário e simpatizante da nova corrente neo-realista. É nessa medida que será citado na *História da Literatura Portuguesa – As correntes contemporâneas* (2002), dirigida por Óscar Lopes e Maria de Fátima Marinho. Magalhães Filho (1913-1974) e Frederico Georges (1915-?), jovens pintores modernistas na época desta colaboração, encontram-se ligados a exposições colectivas a partir desta década da 1930 e ganham prestígio no meio das artes plásticas na década seguinte, com a atribuição de vários prémios tanto do SNI como da SNBA. O percurso artístico posterior, porém, segue em direcções diferentes: Magalhães Filho principalmente na pintura mural e Frederico Georges na arquitectura.

longínquo, para lá dos pélagos que atravessou para o simulacro da chegada, – este homem existe exteriormente por esgares, – e sangra, assim, continuamente os vincos torpes da máscara de circunstância que a sua realização temporal lhe impôs (Matias, Salema, 1938: 2).

Marques Matias, em *Lirismo de Circunstância* (1938), falava de uma incompreensão social abstracta da sociedade face aos poetas, enquanto Álvaro Salema explicitava a onda de violência e a repressão que os novos tempos vislumbram, provavelmente pressentindo a proximidade da Segunda Guerra Mundial, visto que a Guerra Civil de Espanha se desenrolava aqui ao lado:

“Já se adivinham as hordas obscuras e bárbaras, pisando a terra com voracidade frenética, insensíveis à miragem da saciedade, onde rubra de esperança eterna no homem decaído; adivinham-se no tropel incontável dos mil pecados originais, no pisar duro e cego da sua ambição humana, ainda distante da terra prometida; hão-de atravessar as portas cristalinas e frágeis do espírito com o estrondo brutal das ruínas, semear sob os pés sangrentos os destroços da entrada apetecida” (Matias, Salema, 1938: 6).

A obra de Marques Matias, embora pareça não ter deixado rasto na história da literatura ainda assim contou com um conjunto de publicações em prosa, como *Claridades* e *Evangelho Póstumo*, e posteriormente, *Irmão Lobo* (1958) e, finalmente, *Os Meus poemas de Natal* (1976). Se estas obras vieram a lume num período em que a corrente neo-realista se impunha, afirmando de novo a necessidade da literatura olhar para a sociedade, os planos da escrita literária e da educação mantiveram-se separados para Marques Matias.

A articulação, se bem que ténua, poderá ser pensada a partir da biografia de D. Dinis (1957), narrativa onde revelaria o seu gosto pelas

figuras históricas e pelo amor à “raça” e à “pátria”. A elaboração do livro de leitura para o ensino técnico profissional, *Nau Catrineta* (1947), com António Mattoso e Calvet de Magalhães voltava a encarnar estes princípios ideológicos nacionalistas, ao lago do ensino do funcionamento da língua. De qualquer forma não se poderá dizer que esta construção patriótica fosse da responsabilidade dos seus autores quando a antologia se organizava para uma disciplina que se intitulava justamente Língua e História Pátria, que fazia parte do currículo do ciclo preparatório do ensino técnico profissional.

A última escritora aqui referida acompanha o mesmo período e o mesmo projecto educativo que Marques Matias. Virgínia Motta, uma das únicas professoras de Português que, ao lado de Berta Valente de Almeida, havia acedido ao universo masculino de produção de antologias para o ensino secundário, como a ela me referirei noutro momento deste livro, contribuiu com um conjunto de textos destinados sobretudo a crianças. Para além da sua produção ao nível dos manuais escolares de Português e de Francês, ela escreveu uma obra literária relativamente continuada, tendo em conta as traduções de romances que realizou na década de 1960 e 1970, para a editora Livros de Brasil.

Não obstante o desprestígio a que a tradução era votada ainda nessa época em que Virgínia Motta a ela se dedicou, secundarizada relativamente à produção original, tal como o fez notar Susan Bassnett, em “Da literatura comparada aos estudos de tradução” (2001: 289-313), nos nossos dias pensa-se nela com a maior atenção. Os pressupostos de uma fidelidade subserviente ao texto de partida, diz a ensaísta, não fazem mais sentido face às complexas operações a que uma tradução de textos literários se encontra sujeita. Tem-se vindo a pôr em causa as possibilidades de equivalência entre códigos

linguísticos e procura-se entender a tradução no plano das relações de poder desigual entre cultura de partida e a cultura de chegada dos textos, como sobre tradução reflecte Itamar Even-Zohar. Seja qual for a perspectiva em que a tradução é hoje encarada, o certo é que a sua valorização está na ordem do dia, como a ela se refere Susan Bassnett:

“Ao alcançarmos o final do século XX, é certamente de reconhecer que uma época chegou ao fim. A escrita não acontece no vazio, mas sim num contexto, e o processo de transportar textos de um sistema cultural para outro não é uma actividade neutra, nem inocente, nem transparente. A tradução é, pelo contrário, uma actividade politicamente sobrecarregada, altamente transgressora, que merece muito mais atenção do que a que lhe tem sido dedicada no passado. A tradução tem desempenhado um papel fundamental na mudança cultural e, se considerarmos a prática da tradução diacronicamente, aprenderemos muito acerca da posição das culturas receptoras relativamente às culturas de partida.” (Bassnett, 2001: 310).

Ora, não querendo fugir à questão que aqui nos trouxe, esta perspectiva da tradução fez de Virgínia Motta uma mediadora entre culturas, tanto mais importante quanto soubermos ligar o seu nome à divulgação de escritores reconhecidos internacionalmente. Pensando nos sistemas de troca internacionais com Pascale Casanova (1999), podemos dizer que a função desta tradutora, pela sistemacidade com que exerceu esta tarefa, colocou a cultura portuguesa no circuito de trocas culturais dos países ocidentais, fazendo circular obras tão importantes quanto as de Albert Camus, Ernest Hemingway, James Joyce, Macolm Lowry ou John Steinbeck, entre outros.

Embora não tenha dados suficientes para avaliar o impacto na vida e carreira docente de Virgínia Motta das obras por ela traduzidas, a quantidade de textos diferentes que lhe passaram pelas suas mãos, a necessidade de se adaptar a diferentes contextos sócio-culturais e de os trazer para o código linguístico português e para a cultura nacional não poderiam certamente deixar indiferentes outras actividades tanto de escrita como educativas. A tradução deve ter conduzido a autora a uma relação especial com a literatura e com os processos de ensino das línguas a que se dedicava. Na citação que se segue, Virgínia Motta referia-se à tradução levada a cabo por alunos. Estou portanto a fazer uma extrapolação, até um pouco transgressiva, porque a desloco desse contexto original, para pensar com ela qual seria a concepção de tradução de Virgínia Motta:

“Traduzir com maior vigor qualquer pensamento de difícil comunicação, pertence(m) inteiramente ao campo subjectivo e, como tal, não consente(m) ensino directo, mas sim lenta cristalização operada no espírito do próprio indivíduo a eles inclinado e capaz, portanto de, através de excelentes leituras e de atenta observação da vida, colher material para criações pessoais do género.” (Motta, 1947a: 640).

Se era verdade que para a tradução, como ela dizia, os processos de escrita literária eram muito subjectivos e exigiam uma “lenta cristalização”, os processos de escrita original também dela precisariam. Neste sentido, a tradução e a escrita original exigiam idênticos processos criativos. Foi por esta razão que passe a incluir as traduções entre os textos da sua bibliografia, tal como se encontram no final deste livro. De resto, Virgínia Mota começou jovem a escrever, participando nos *Jogos Florais da Emissora Nacional* e recebendo destes o 1º Prémio de Poesia. A sua escrita literária parecia trazer,

desde logo, uma vocação pedagógica, quase toda de literatura infantil, género que, tal como vimos anteriormente, conquistou várias educadoras.

A publicação dos seus livros de histórias poderia dar a ideia de uma actividade muito dispersa, visto que a primeira abria a sua bibliografia, em 1946, *A Princesa e as três irmãs*, enquanto a segunda seria já só publicada em 1983, sob o título *O Senhor Vento e a Menina Chuva*. Esta irregularidade na publicação não terá sido irregularida na escrita e atenua-se se pensarmos noutras pequenas histórias, em forma de contos e poemas, que foi publicando em revistas. Nas mesmas revistas, *Os Nossos Filhos* e em *Modas e Bordados*, para onde Virgínia Motta escrevera crónicas a aconselhar os pais sobre as leituras que deviam disponibilizar aos filhos, também publicara estes textos dirigidos a crinaças e jovens. Alguns dos seus textos de literatura infanto-juvenil terão ainda ocupado páginas das antologias escolares que ajudou a organizar. Ela procurava ajustar o grau de dificuldade de certos textos a determinado nível etário. Nesses espaços não especializados e que se dirigiam prioritariamente a uma pequena burguesia preocupada com a educação dos seus filhos, era como educadora e não como escritora que endereçava conselhos sobre o que as crianças e os jovens deveriam ler.

Tal como para outros educadores já antes referidos, a literatura para Virgínia Motta era um meio de formação essencial para as crianças e para os jovens. Esta educação literária devia iniciar-se muito cedo, mesmo quando as crianças seriam apenas sensíveis ao objecto livro e ainda não sabiam ler. Manusear e observar o livro eram, portanto, as primeiras tarefas desta educação literária. Os hábitos de leitura criam-se depois ao longo da vida e deviam ser promovidos dentro e fora da escola. Nestes artigos, a valorização da língua materna e da

literatura eram o pano de fundo. Elas eram as principais formadoras do carácter e da vontade das crianças e dos jovens:

[Eles devem ler porque] “de entre os meios que o homem dispõe para alargar os horizontes intelectuais, para modelar harmoniosamente a alma e oferecer ao coração as mais doces e salutarese emoções, a leitura é, sem dúvida, um dos mais importantes.” (Motta, 1947b: 21).

Transpareciam nas suas histórias valores morais que deveriam, como afirmara, “fecunda[r] a inteligência, formando-lhes o gosto e temperando-lhes o carácter”. Na novela *A Princesa e as suas três irmãs* (1946), a entreaajuda e a fé de que “a bondade tudo vence” eram os valores mais sublinhados. Em *O Senhor Vento e a Menina Chuva* (1983), também era a colaboração entre os elementos naturais que servia de fundo moral à narrativa. Mas no processo animista da construção da relação entre eles, vento e chuva, decorria um conjunto de peripécias conflituais que culminavam finalmente na sua amizade. Portanto, embora os valores em causa fossem os mesmos, a segunda história ganhava maior complexidade ética e teve uma modernização do conceito de amizade. A amizade e a bondade dos seres não surgiam, nesta última, como dados adquiridos, mas como algo que se tinha de construir no interior de conflitos. Foram estes conflitos entre forças diferentes que enriqueceram as relações humanizadas da segunda história. Interessante também era a sua visão ecológica, em que a narrativa assentava na importância do equilíbrio entre diferentes forças da natureza. Terminaria a história com a seguinte conclusão:

“E, daí em diante, em céu se converteu o monte seco e deserto, porque o senhor Vento, que já aprendera a soprar com mansidão, espalhava as sementes por toda a terra. Depois, com o seu sorriso molhado e terno, a menina Chuva matava a sede dos torrões;

penetrava até à caminha das sementes, fazendo-as inchar e surgir à luz do Sol, transformadas em caules, em folhas e flores.” (Motta, 1983: 27).

Outros autores de selectas e livros de leitura realizaram pequenos trabalhos literários, mas estas escritas pontuais ou se encontravam muito próximas do trabalho lectivo ou não adquiriram grande importância no contexto das obras destes educadores. No primeiro caso, poderemos enquadrar os textos de José Tavares, adaptando peças de Gil Vicente ou outras, no âmbito escolar. Eram adaptações para fazerem parte de um trabalho com continuidade na encenação e direcção de grupos cénicos dos alunos do Liceu de Aveiro. Era uma actividade destinada a acompanhar palestras e recitais e preparada para momentos de celebração específicos, como o fim do ano lectivo.

Também com fito especificamente escolar se poderão ver os poemas produzidos por Virgílio Couto e incluídos nos seus livros de leitura¹⁴¹. Provavelmente, estes textos serviriam para colmatar possíveis falhas no repertório da literatura portuguesa face às temáticas dos programas do ensino técnico, ou corresponderam ao seu desejo de apresentar textos simples e claros para alunos muito jovens. Outro caso é o de Augusto César Pires de Lima que, dentro da sua vastíssima obra filológica, etnográfica e didáctica, deixou espaço para um único livro de poemas. Constitui uma das suas primeiras produções, *Evocações* (1920) e o autor deu-lhe um estatuto subsidiária no contexto da sua obra de investigador e mesmo de professor. Parece que reivindicava para si o direito a um discurso “menos sério” e que a

141 Não conheço qualquer publicação onde estes poemas constem fora do contexto escolar aqui indicado.

sua publicação se realizaria como uma afirmação de que se encontraria na posição social de o fazer.

Entretanto, era aos estudos etnográficos e às rimas populares que ia buscar inspiração: “É possível que, ao verem flores tão mimosas e flagrantes aleijadas por mãos inexperientes e grosseiras, acudam os verdadeiros poetas a erguê-las, a ampará-las, expondo-as à luz de um sol criador.” (Lima, 1920: 6). Tratava-se de uma incursão ao campo literário, sem consequências posteriores, mas em que a legitimidade obtida num campo poderá ser transposta para outro. Neste mecanismo de complementação podemos inserir também o romance de Martins Sequeira, *Cartas da minha aldeia* (1965) que, neste caso, traduzia um culminar da sua produção. Entretanto, era a própria estrutura do texto que informaria sobre o estatuto que o autor lhe atribuiu. O livro tinha a forma de cartas escritas em tom coloquial, familiar e ruralista, escritas numas férias de Verão.

Por outro lado, não era o convívio directo com os escritores que determinava a produção literária destes autores, nem mesmo o lidar quotidiano e docente com a literatura. O caso de Adolfo Coelho, na segunda metade do século XIX, foi sintomático. Ele envolver-se-ia com a intelectualidade literária mais promissora da época. A sua autoridade intelectual era de tal forma reconhecida no meio que fez parte do elenco dos intervenientes nas Conferências do Casino, ao lado de Antero de Quental, Eça de Queirós, Oliveira Martins entre outros. Decorria o ano de 1872 e estava previsto proferir a dissertação *A Questão do Ensino*, que apenas por proibição estatal não chegou a realizar-se. Porém, estas condições acabaram por orientar a sua escrita para um plano não especificamente literário, ao qual chamarei de crítico.

A designação de crítico servirá aqui para englobar um conjunto de diferentes manifestações que, em torno da literatura, os autores realizaram. Nesta categoria incluirei, por economia do discurso, um conjunto diverso de trabalhos, como pequenos estudos literários publicados em revistas especializadas, comentários e recensões realizados a obras contemporâneas, mas também as anotações a obras de autores clássicos e os comentários literários feitos em histórias da literatura para uso escolar.

A versatilidade de Júlio Brandão foi, no plano da produção, uma excepção. A participação, como poeta, nos movimentos literários do seu tempo, a que já aludi, não o impediram de fazer frutificar uma escrita como comentarista. No seu papel de jornalista, comentava acontecimentos literários e artísticos do seu tempo. A sua escrita deu conta de uma enorme proximidade com o meio intelectual. Tratava-se de relações pessoais, em que o poeta não procurara esconder o afecto e a amizade que o ligavam a outros escritores. Se esta característica o impediu de um olhar desinteressado e verdadeiramente crítico sobre a literatura, os seus textos constituem documentos de sabor memorialista através dos quais podemos sentir, por dentro, a atmosfera única deste período entre séculos¹⁴².

Entre os autores que se dedicaram a estudos literários, Luís Saavedra Machado foi o que realizou um trabalho de crítica mais aprofundado. Especializou-se no estudo do período romântico, que considerava um momento histórico de mudança radical na relação entre a literatura e a sociedade. Escreveu ao longo da década de 1930 várias análises

142 Alguns dos seus poemas foram espalhados por revistas de que já falei, outros, porém, acabaram por ser reagrupados em livros como: *Poetas e prosadores*, de 1923; *Desfolhar dos crisântemos: memórias e outras páginas*, de 1937 e *Recordações de um velho poeta*, sem data identificada.

literárias de referência¹⁴³. Uma das suas principais obras data de 1937, *Conceito do Romantismo*, editada pelo Instituto Alemão da Universidade de Coimbra. O individualismo liberal constituía a base filosófica do seu pensamento crítico. Nela explicitaria o papel criativo do escritor.

“A regra e o cânon dissolvem-se em face da inspiração natural do artista, pulverizam-se ao contacto das rajadas de individualismo que pululam em plena liberdade e que abalam implacáveis o edifício vetusto, mas ainda rude do classicismo. O poeta procura com a sua personalidade vibrátil e hiper-sensível a inspiração directa na natureza, na sua fantasia, na sua imaginação e na sua própria alma, que é um receptáculo onde a sensibilidade abunda e de onde podem jorrar torrencialmente caudais de fecundas idealizações artísticas. A verdadeira arte vive na alma do verdadeiro artista e não é a escola que faz o génio, mas este que cria a escola.” (Machado, 1937: 20).

O artista situou-se para além do cânone e da escolarização da escrita. Era uma figura de sensibilidade e imaginação excepcionais que, embora impregnado da época em que viveu, se distinguia individualmente pelo génio. A história da literatura permitirá a estes críticos literários uma nova interpretação do significado das escolas e dos escritores. António Baião participou na *História da Literatura Ilustrada* (1942), dirigida por Albino Forjaz Sampaio. Realizou ainda outros estudos, onde embora tratasse de figuras da nossa literatura,

143 Luís Saavedra Machado conta com um grupo significativo de trabalhos históricos e de estudos literários. Passarei a mencionar os últimos: *Camilo e a Língua Portuguesa*, 1925; *Conceito de Romantismo*, 1937; *O complexo pedagógico de Eça de Queirós*, 1945 e “Reflexos e correntes filosóficas e pedagógicas contemporâneas em Portugal», publicado no Volume 112 de *O Instituto*.

como Nicolau Tolentino, Alexandre Herculano ou Feliciano Castilho, a sua abordagem era essencialmente histórica.

Análises literárias propriamente ditas contaram-se as de Bernardo Gonçalves Neto, Adriano Nunes de Almeida, Júlio de Jesus Martins, António Correia de Almeida e Oliveira e João de Almeida Lucas, que apresentaram estudos em revistas especializadas como *Estudos*, *Ocidente*, *Portucale* e *Mensagem*. Estes trabalhos destinam-se a um público de conhecedores da literatura e foi interessante verificar como se tornara possível a sua produção a partir da docência do ensino secundário.

Contudo, a maioria dos discursos sobre literatura teve um fim exclusivamente escolar, visando pôr à disposição dos alunos textos integrais de escritores “clássicos” portugueses. Os autores elaboraram prefácios, contextualizadores das obras com o objectivo de facilitarem a apropriação das obras pelos seus leitores, anotaram e, por vezes, introduziram glossários para resolver dificuldades linguísticas e permitirem, portanto, a compreensão de textos antigos. A este nível, Augusto César Pires de Lima distinguiu-se entre os principais divulgadores da literatura portuguesa e do seu cânone. Realizou vários estudos literários e estes tiveram expressão sob a forma de prefácios e notas nas obras de Gil Vicente, Camões, Bernardim Ribeiro, Frei Agostinho da Cruz, Sá de Miranda e Padre Manuel Bernardes. Anotou também obras de autores românticos e realistas, como Almeida Garrett, Júlio Dinis e Camilo Castelo-Branco.

Como com Pires de Lima, a prática da organização e anotação de edições escolares foi seguida por vários autores como José Pereira Tavares, Bernardo Gonçalves Neto, Júlio de Jesus Martins e João Almeida Lucas. Estas obras procuram responder à necessidade de

operacionalização dos programas liceais, que várias editoras procuraram conformar. Antes delas, foram os manuais de estilística que procuram exemplificar as formas correctas de escrita a partir dos textos clássicos e, por isso, trouxeram um conjunto de indicações literárias, a classificação de figuras de estilo, etc. Esta tradição oitocentista aqui referida tinha ainda algum peso no início do século XX. O livro de José Castanheira, *Estilo e Composição* (1915) analisava *Os Lusíadas*, exemplificando com a obra os preceitos que os alunos deveriam seguir na escrita.

Se este tipo de manuais tinha os seus dias contados, outros locais para apreciações literárias surgiram no âmbito curricular. Estou a referir-me às contribuições muito breves que acompanharam as selectas literárias e as histórias da literatura. Foram pequenas notas de localização de autores canónicos em escolas e períodos literários inscritas em materiais escolares. Penso não ser arriscado afirmar que provavelmente estas anotações foram produzidas por quase todos os autores aqui tratados¹⁴⁴. Este inventário de trabalhos literários que descia ao pormenor servirá, contudo, o intuito de explicar que para além das reflexões sobre a importância estética e pedagógica da literatura, para além da conciliação mais ou menos entrosada da escrita própria com a docência, existiu uma dimensão prática de utilização da literatura, um uso escolarizável e reprodutor fundamental para a escola e, quiçá, para a literatura.

144 Esta tarefa de comentar a biografia e a obra de escritores foi exercida, entre outros, por José Barbosa Bettencourt, Rodrigo Fontinha, Manuel António Morais das Neves, Luís Saavedra Machado, Irondino Teixeira Aguiar, Virgínia Mota e Augusto Reis Góis.

2.3. A produção plástica e a crítica estética

Quando nas últimas décadas do século XIX Joaquim de Vasconcelos (1879) criticava a incapacidade de, em Portugal, se estabelecerem prioridades na educação, apontava como uma das facetas desta desorganização a falta de discernimento entre o papel do artista e o do professor de Desenho. Ele afirmou que um bom artista não era obrigatoriamente um bom professor. Este espaço de escrita visa justamente descortinar as relações entre os autores de desenho, como professores, e o campo das artes. Primeiro, tentando seguir um roteiro idêntico ao do subcapítulo anterior, percorrerei alguns dos enunciados centrais na concepção das relações ensino/arte. Em seguida, apresentarei as diferentes formas em que as mesmas se exprimiram nos autores de Desenho, que nos serviram de exemplo das possibilidades construtivas da disciplina de Desenho. Finalmente, refletirei sobre os sentidos destas relações e sobre os critérios estéticos subjacentes.

As competências necessárias para criar objectos de arte, diz Joaquim de Vasconcelos, eram muito diferentes das de ensinar. Aquilo de que precisara, no seu entender, era de bons profissionais no ensino, que conhecessem os métodos pedagógicos e os soubessem aplicar:

“A história dos métodos no ensino do desenho não é antiga, remonta apenas aos fins do século passado; por isso tanto mais deve admirar que os que se ocupam do desenho como pedagogos estejam tão mal informados dessa história, cujo conhecimento é indispensável para saber o porquê daquilo que se ensina. As qualidades individuais artísticas mais brilhantes não compensam essa ignorância. Um grande

artista pode ser um péssimo mestre; um medíocre artista conhecedor da história dos métodos, e da boa disciplina, pode ser um excelente pedagogo e obscurecer a glória do primeiro.” (Vasconcelos, 1879: 25-26).

Este professor de línguas, mas defensor da prioridade do ensino do Desenho, afirmava que os conhecimentos e as competências exigíveis aos professores e aos artistas não eram, para ele, o mesmo, porque a função do ensino não seria a de formar artistas. E, mesmo que assim fosse, a invenção, capacidade de que todo o artista precisava, não poderia jamais, segundo ele, ser ensinada. O artista criaria em circunstâncias especiais, subjectivas e raras, mas na escola o Desenho deveria ser generalizado e seguir lógicas racionais ou, tal como ele dizia, ensinar a inventar em segunda mão, recriar o que se observava e nada mais. Para esclarecer, chamava a atenção de que esta diferença entre artista e professor não era, na sua época, entendida por muitos:

“Foi mister chamar à ordem os artistas, propriamente ditos, que se julgaram com o direito de intervir numa questão de que pouco ou nada entendiam; não custou pequeno trabalho convencê-los de que, com saberem pintar quadros mais ou menos bons, ainda não eram pedagogos, nem mesmo até aspirantes em pedagogia.” (Vasconcelos, 1879: 33).

De facto, com Vasconcelos, ficou tudo claro: temos duas funções diferentes – a da arte e o do ensino do Desenho. Os artistas, enquanto artistas, não sabiam ensinar e os professores de Desenho não podiam pois ser avaliados em competências que não lhes eram específicas, como a da criação artística propriamente dita. A clareza do seu discurso abriu porém outro tipo de relação entre ensino e arte.

Reconhecia aos professores a necessidade de alguma habilidade artística. Por exemplo, no texto publicado em 1891, que congregava artigos dispersos do jornal *Comércio do Porto*, sobre a *Exposição das Escolas de Desenho Industrial* (1891), ao avaliar o desenvolvimento das escolas técnicas da zona norte e o trabalho dos professores aí realizado através dos desenhos expostos dos seus alunos, embora se referisse com insistência ao suporte fundamental de modelos modernos, não deixava de recomendar que os professores desenhassem na pedra, para que os alunos pudessem observar com clareza os traçados e depois copiá-los.

Não se tratava, neste caso, propriamente de uma actividade estética, mas antes do professor revelar a sua experiência técnica. Queremos um desenho real, dizia ele, acompanhado de instruções claras e inequívocas, racionais. Para traçar com rapidez as linhas expressivas do objecto não era necessário um artista propriamente dito, mas antes alguém cuja formação, gosto e treino quotidiano pudesse passar aos alunos as características essenciais do modelo. Estamos portanto no campo operativo da educação e não no processo de criação artística, não obstante os pontos comuns serem, segundo ele, indiscutíveis.

Esta tentativa de distinguir a arte e o ensino, tal como vemos, era já uma preocupação do século no século XIX, mas as confusões parecem-me prolongar-se ainda durante muito tempo. Para comprovar a ambiguidade reinante, entre as duas actividades, o ensino e a arte, lembremos o enunciado recorrente de que o ensino não serve para formar artistas. Os programas de Desenho no ensino secundário, em particular no liceal, retomaram vezes sem conta esta formulação. Mas toda essa insistência sugere-me justamente a necessidade de fixar a diferença, porque afirmar uma, duas, três vezes ou muito mais só faria

sentido se a ideia de separação dos campos não se encontrasse verdadeiramente instalada.

Convido-os a seguirem esta ideia comigo. Tomarei o momento histórico em que tais ideias me parecem mais definidas, ou seja, a partir das décadas de 1930 e 1940. Nesta problemática, as posições de Luís Passos foram particularmente pertinentes por mostrarem a tensão latente nos discursos curriculares face à arte. Este professor de liceu com uma formação académica em Matemática dedicou-se especialmente ao ensino da geometria. Produziu compêndios simultaneamente para as duas disciplinas liceais, o Desenho e a Geometria Descritiva. Seria de esperar que um autor habituado a pensar na articulação entre estes dois saberes considerasse fundamental os conhecimentos da geometria para o ensino do Desenho. E assim era. No entanto, no seu texto destinado à formação de professores, *Arte na Escola – Do ensino do desenho no liceu* (1941), editado pela Sociedade de Estudos Pedagógicos, iniciava-se com uma história curiosa.

Reportando-se ao seu tempo de estudante no Liceu de Santarém, explicava como uma mudança do professor de Desenho significou, para o grupo de alunos de que fazia parte, a entrada de uma “lufada de vida” nestas aulas. Dizia ele que: “Encurtando razões: mudara o professor que havéramos tido desde o começo do nosso curso e com a mudança um artista substituíra o geómetra” (Passos, 1941: 4). Luís Passos considerava que a mudança de professor transformara a disciplina. O professor-artista era uma vantagem pedagógica para os alunos. Este enunciado enquadrava-se numa estratégia de autonomia da disciplina do Desenho relativamente à Matemática, que mais tarde aprofundarei. Não era sequer um enunciado novo, na medida em que, entre outros, já Marques Leitão ou José Pereira, o haviam usado.

Mas neste movimento para sacudir a dependência curricular da Matemática, inscrita nas tradições escolares oitocentistas, procurou-se obviamente encontrar na arte uma filiação mais profunda. Era certo que a designação “artista” podia ser sempre ambígua, na medida em que a sua conotação poderia abranger a de “professor-artista”, aquele que, em qualquer disciplina, faria da sua profissão uma “arte”. E, portanto, sem qualquer ligação a uma actividade de criação estética propriamente dita. Nesta asserção, não existiria qualquer contradição com as finalidades do liceu, que não tinha “por missão formar artistas”. Luís Passos esclarecia que o liceu “não procura levar os seus alunos mais do que a desenhar corrente e correctamente, quer com auxílio de aparelhos, quer simplesmente utilizando o seu lápis”. E acrescenta, “que o indivíduo normal, convenientemente conduzido, pode desenhar com suficiente correcção as coisas que as necessidades da vida o levem a desenhar” (Passos, 1941: 13).

Porém, a questão não era tão simples. Se este autor definisse o papel do Desenho no currículo liceal como uma preparação para a vida, não o faria apenas no sentido utilitário, como a citação anterior sugeriu, mas também num âmbito mais vasto, o da educação intelectual, física, ética e estética, combinando-se com todas as outras disciplinas dos liceus. Era pois uma educação para todos, visto que:

“Esteticamente considerada uma forma pode ser boa sem que seja uma obra de arte. Toda a gente pode representar um cone, representar o seu relevo, atribuir-lhe a cor conveniente; só um artista o fará “viver” na sua frieza de gesso moldado.” (Passos, 1941: 14).

Então o ensino artístico e o ensino liceal, onde o Desenho se encontrava com outras disciplinas em planos curriculares, pouco tinham a ver um com o outro. Enquanto o desenho do ensino artístico

era um fim a atingir e os seus alunos deviam aprender, ao longo de um curso, a desenhar bem; o Desenho como disciplina liceal era um meio capaz de constituir, articulando-se com outras disciplinas, a criança no adulto desejado. Assim, embora a “arte” seja um conceito que aparece logo na capa do livro de Luís Passos, ela não podia ser, nos liceus, administrada em demasia, porque nesse caso a arte podia constituir-se como um obstáculo a remover do próprio Desenho.

Para este professor, a arte era um obstáculo, mas apenas na sua concepção de vocação excepcional. Os liceus deviam, por isso, começar por combater este preconceito tão socialmente difundido, em que para desenhar bem era necessário uma vocação singular. Esta era uma ideia de senso-comum perniciosa, dizia Luís Passos, tanto mais que a falta de jeito para desenhar tinha vindo a servir de desculpa à ignorância de certos estudantes e profissionais, como alguns engenheiros que deveriam ter bases de desenho para bem exercerem a sua profissão e, pelo contrario, escudavam-se atrás da falta de jeito. Isto não passava de uma atitude *snob*, dizia Luís Passos, que ainda ficava mais chocado com o desprezo que alguns professores votavam aos conhecimentos de desenho: “A mesma tradição, quando não o mesmo propositado sofisma, invadiu as escolas normais, invadiu os cursos do magistério, levando os seus alunos à convicção de que o Desenho é apanágio dos artistas.” (Passos, 1941: 9).

O propósito de Luís Passos era o de chamar a atenção dos professores para a importância curricular do Desenho. Este conhecimento seria fundamental para qualquer aluno, quanto mais não fosse pelo sentido de ordem e disciplina que era capaz de imprimir nos seus hábitos. Tratava-se por isso de uma disciplina essencial em qualquer profissão para a qual se destinassem os alunos. Só assim se explicaria a inclusão do Desenho nas escolas públicas, do ensino primário ao

secundário. Na defesa da disciplina, este professor empenhou-se em afastar a “arte” do projecto académico e estético do ensino do Desenho liceal. Mas parece que, ao mesmo tempo, ela invadia o seu discurso, quando acrescentava que os processos de criação artística seriam capazes de disciplinar as crianças e os jovens, contribuindo de forma decisiva para a aquisição de todos os tipos de conhecimento (Passos, 1941: 17).

Essa necessidade de afirmar que o liceu não serviria para formar artistas parece-me ter uma função de separador de águas entre os dois ensinos secundários, o liceal e o técnico. De facto, nas escolas técnicas, a ambiguidade da relação entre o pendor técnico das disciplinas de Desenho e a formação de artistas gerava outro tipo de contradições. A ligação dessa tecnicidade à preparação dos alunos para profissões de artes aplicadas e decorativas impedi-lo-á de estabelecer uma fronteira clara entre a arte e o ensino do Desenho. A correspondência à formação para artes menores implicou que a delimitação se fizesse num plano social mais amplo, o da separação entre as designadas artes maiores e artes menores.

Quanto a artistas, embora fossem outros os que o ensino técnico formava, a dúvida sobre se estas escolas os formariam ainda pairara eventualmente até tarde. Os objectivos deste ensino eram profissionais, mas parece-me que a demarcação entre arte e ensino da arte nas escolas técnicas só se realizara com a reforma de 1948. Com ela se concluía que o ciclo preparatório do ensino técnico profissional servia para educar crianças e não para formar artistas e escritores, como já vimos no ensino de Português. Assim, as escolas técnicas e os liceus encontraram-se, no final da década de 1940, irmanadas nestes objectivos psico-cognitivos de fazerem as crianças crescerem. Calvet de Magalhães tornara-se a voz que dava corpo a este enunciado:

“Quanto ao objecto do ensino de desenho no ciclo preparatório não é formar artistas, mas concorrer com as outras disciplinas para formar a inteligência e a personalidade da criança.” (Magalhães, 1952a: 336-337).

O Desenho concorria com outras disciplinas, na nova saga do “regime de classes”, que o ensino técnico profissional agora se propunha concretizar. Com este professor a ideia seria a de fazer do Desenho o ponto crucial das aprendizagens, a local de interseção entre todas as disciplinas. Foi para dar o papel central ao Desenho que Calvet de Magalhães reabilitara os enunciados do final do século XIX e os da *Educação Nova*. As dinâmicas curriculares girariam agora em torno de centros de interesse, grandes temáticas para as quais as disciplinas do currículo deviam contribuir. O Desenho seria o ponto de partida, com a realização de diagnósticos psico-pedagógicos dos alunos. Era também o Desenho que daria unidade ao currículo, para que “um assunto penetre noutro, tornando arbitrária qualquer divisão entre eles, excepto para fornecer variedade e manter interesse”, dizia Calvet de Magalhães:

“Se o objectivo da educação é a integração, então a criança não precisa tanto de informação como de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto – qualidades que só podem resultar de uma preparação unificada dos sentidos para a actividade da existência.” (Magalhães, 1952a: 327).

Neste traçado curricular, portanto, coube um papel específico ao Desenho, o de servir de eixo unificador de todo o ensino, o de fazer uma síntese. Segundo este professor, o Desenho podia ser central no currículo porque era ele, mais do que qualquer outra disciplina, a que era capaz de conhecer profundamente a personalidade do aluno. Com

os desenhos se verificariam tendências naturais e se projectaria o futuro das crianças e dos adolescentes:

“Não se disse ‘arte pelas crianças’, porque não se procura habilitar aprendizes de artistas. Deseja-se somente auxiliá-las a criar uma arte própria. Não se pretende ensinar ‘a arte pela arte’, mas realizar no máximo o desenvolvimento estético de cada criança” (Magalhães, 1952b: 493).

A expressão “arte infantil” não significava o mesmo que a arte, quando dita para a idade adulta. A arte infantil dependia da etapa de desenvolvimento gráfico da criança. Ora, o desenvolvimento gráfico de uma criança tinha uma relação com o seu estágio mental, físico e psicológico. O aluno não poderia mostrar um potencial artístico, porque não era isso que o ensino do Desenho buscava ver nos seus desenhos. Ele mostraria sobretudo o potencial humano e intelectual que tinha e que era, segundo Calvet, da maior importância individual e social. Se Calvet de Magalhães chegou a usar em artigos seus a expressão “pequenos artistas”, por exemplo quando intitulava as exposições por si organizadas, isto tratava-se apenas de uma medida propagandística para chamar a atenção dos adultos para a excelência dos trabalhos realizados por crianças e adolescentes.

Na mesma época, Betâmio de Almeida procurava definir os perfis dos professores de Desenho dos liceus. Ao defender a modalidade de “desenho livre”, este reformador valorizava a atmosfera criativa que o professor de Desenho podia trazer às suas aulas. Para Betâmio de Almeida, o professor devia ser aquele que estimulava as necessidades expressivas da criança ou do adolescente. No entanto, era fácil para ele distinguir a educação artística da educação liceal:

“Na educação artística a Arte é um fim duma faceta da educação, enquanto que na educação pela Arte é um meio, isto é, através da Arte, tanto pela apreciação, como pela execução, desenvolvem-se poderes e valores orientadores cuja validade futura pode, e deve estar, na maioria dos casos, fora do campo da Arte.” (Almeida, 1961: 31).

Coerentemente, era pois ao desenvolvimento humano que a acção do professor se devia dirigir. Mas, para estes autores, Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães, o professor era um agente com uma missão difícil. A sua formação profissional, embora devesse ter uma forte componente de conhecimentos psicogenéticos da criança ou do adolescente, não se devia limitar a ela. O professor não era apenas um técnico ou um cientista da educação. Ele devia ainda juntar uma “sólida habilitação artística”.

“Não podem considerar-se erros senão em razão de determinado cânone estabelecido, cópia fotográfica, objectiva e perspectiva da realidade, que não tem felizmente curso forçado no domínio da arte. Esse género de investigações [psicológicas], feitas nas aulas, pode ser bastante prejudicial ao livre desabrochamento da imaginação infantil. Os professores podem também ser influenciados. Os professores de Desenho de cultura académica, que não pensam no fundo senão em fazer copiar “um lindo desenho” por eles feito no quadro preto, ficariam encantados. Quantos adultos exploram a infância em vez de a servir.” (Magalhães, 1952a: 340).

Só uma dupla formação, na psico-pedagogia e na arte, garantiria que os professores não explorassem a infância e a aceitassem tal como ela era, alertava Calvet de Magalhães. E acrescentava ainda que só um pensamento redutor da psicologia infanto-juvenil podia ter a pretensão

de escalonar os alunos numa ordenação rígida dos estádios de desenvolvimento. Para ele, os estudos psicológicos deviam aliar-se a uma visão estética ampla, e não mascarar de cientificidade escalas que posicionavam os alunos em níveis irremediavelmente fechados. O autor debatia-se com uma visão simplificada da psicologia do aluno, com uma cultura académica, com uma visão curta do ponto de vista estético. Para ele, a única forma de ultrapassar esta falsa cientificidade seria promover uma forte formação artística do professor.

O professor deverá, segundo este autor, ter um olhar sem preconceitos ao avaliar os desenhos dos alunos. Não poderá enquadrá-los num cânone estreito e desajustado à sua idade. E aqui chegamos à necessidade de uma forte componente estético-cultural dos professores de Desenho, à necessidade do exercício da docência a partir de um cosmopolitismo largo e permanentemente actualizado. O percurso biográfico de Calvet de Magalhães denotava esta preocupação, ao entrelaçar a educação com diversos contactos mantidos no meio artístico do seu tempo e ao realçar as formas de expressão infantil através da organização de muitas exposições, no final da década de 1950 e na de 1960, com os seus desenhos. Tratava-se de educar os adultos a verem de um outro modo os desenhos das crianças e dos jovens. Tratava-se de afastar a opinião pública de parâmetros tradicionais do gosto que não se coadunavam com a expressão dos mais jovens.

Formara-se uma plataforma de articulação entre as concepções da arte e do ensino, para as quais muito tinha contribuído a aceitação da expressão criativa das crianças. Atingia-se, com a psicologia, uma correlação coerente. As relações entre arte e ensino não poderiam desligar-se da própria definição do aluno. Retomando o curso do tempo, a afirmação da disciplina de Desenho tinha vindo a integrar

pontualmente a vocação singular de educar o gosto dos mais novos. De forma simplificada, Luís Passos (1916; 1941), entre outros, explicava esta vocação da disciplina porque apenas ela estabelecia as relações entre formas e cores. De modo análogo, também José Pereira (1935) defendeu que a modalidade de desenho mais orientada para a educação do gosto era a composição decorativa, visto permitir a apreensão implícita da correlação entre vários elementos formais.

Estava implicitamente patente uma concepção estética de que a arte obedecia a normas fixas de decoração e a gramáticas prefixadas e racionalistas, como apareciam nos exemplos ornamentais de repetição, alternância, simetria, e outras. A década de 1930 conheceu o expoente máximo deste gosto, com o *Desenho, 1ª, 2ª e 3ª classes dos liceus* (1932), de António do Nascimento e o *Elementos de desenho, 1º, 2º e 3º anos dos liceus* (1937), de Luís Passos e Martins Barata. Estes livros parecem-me concretizar a linha de gosto de que tenho vindo a falar. Assim como até este período os enunciados não desmintiam uma visão ornamentalista do gosto, confirmando as fortes ressonâncias que a *arts and crafts* teria tido entre nós.

Já na década de 1920, integrado na mesma orientação do gosto, circulavam em orientações programáticas, modelos e manuais que continham uma sistematização histórica dos estilos decorativos de vários povos. Embora a comparação possa ser abusiva, esta sistematização parece-me aproximar-se da ordenação do conhecimento literário, com a criação de géneros, épocas e estilos literários. Neste caso da arte, Carlos Marques Leitão criticava desde logo os limites da referida ordenação:

“Sim, o ensino também tem as suas modas. Os estilos estão agora em moda nas escolas, restando saber se ocupam o devido lugar em certos

graus de ensino e se fazem algo de proveitoso à estrutura cultural do educando. Observar os estilos na sua limitadíssima expressão gráfica, poderá ser um meio inicial que vá despertar o interesse pela fonte histórica de que eles derivam, através do meandro das evoluções artísticas que são inerentes à vida dos povos. Mas estudar bocadinhos de estilos, em minúsculos exercícios de desenho, é organizar trechos mudos, que nada dizem.” (Leitão, 1932: 80).

Para ele, a delimitação do ensino da decoração e da história da arte a meia dúzia de imagens e textos-síntese sobre os traços centrais da arte de cada povo não contribuía para sedimentar apreciações estéticas nos alunos. De tão resumidas nos currículos e de tão simplificadas se encontrarem estas noções, a sua apreensão pelos alunos não podia deixar nas suas mentes mais do que uma imagem caricaturada dos povos em questão. Era a introdução de um vocabulário pobre sobre os aspectos da decoração. Contudo, este autor não propunha outras estratégias educativas com vista a uma efectiva aproximação dos alunos às obras de arte. Estávamos na década de 1930 e teremos de esperar mais alguns anos, com a reforma de 1948 já aqui analisada a este nível, para que no ensino do Desenho surjissem propostas que visavam ultrapassar a abordagem esquemática da arte.

A década de 1950 abria-se promissora, aliando os aspectos estéticos do ensino do Desenho ao reforço do discurso psico-pedagógico de defesa da liberdade de expressão do aluno. A psicologia, através da arte infantil, como que empurrara a escola para uma reflexão mais profunda sobre as correntes estéticas modernas. Não obstante a arte feita por crianças não pudesse confundir-se com as expressões da arte contemporânea, visto que delas não podemos fazer “pequenos matisses, mirós e picassos”, a verdade para Calvet de Magalhães era

que o olhar que fosse capaz de apreciar os desenhos infantis era justamente o mesmo que era capaz de apreciar a pintura do seu tempo. Para este autor, o que era mais necessário era fazer desaparecer a “esquadria mental”, onde se instalavam as ideias das formas únicas, do certo e errado e do bem e mal feito no Desenho.

O professor será pois um conhecedor de arte, mas não necessariamente um artista. Muito tempo antes deste período, a figura de Joaquim de Vasconcelos encarnara a do professor culto e cosmopolita defendido aqui por Calvet de Magalhães. Este professor, embora não ensinasse a disciplina de Desenho, tinha uma estreita ligação ao seu ensino e uma perspectiva da docência aliada à investigação e ao conhecimento do mundo. E, tal como afirmara em *O Ensino da história da arte nos liceus e as excursões escolares* (1908), os professores dos liceus, de Desenho ou outros, deveriam ser capazes de ensinar história da arte e de educar o gosto¹⁴⁵. O seu exemplo, entretanto, funcionou como precursor, visto o autor ter preenchido a sua carreira com múltiplos contactos em várias artes e saberes, em vários países, entre ligações intelectuais pessoais com artistas ou entre associações científicas e culturais.

A procura de modernidade através de contactos internacionais foi um dos traços culturais que atravessou, tanto o ensino como a arte, no

¹⁴⁵ Joaquim de Vasconcelos defendia a educação do gosto nos liceus. Porém, ao contrário de alguns professores de desenho, considerava que esta educação não deveria ficar circunscrita a esta disciplina. Os professores responsáveis pelo seu ensino teriam de ter formação específica em história da arte, mas a sua formação académica de base não corresponderia necessariamente às habilitações académicas exigidas para o ensino do desenho. Partindo destes pressupostos, João Couto, professor de história no Liceu Pedro Nunes, publica um artigo na revista nºs 21-22 Educação Social, de 15 de Novembro de 1915, defendendo que os professores da sua área de ensino poderiam, com igual formação, leccionar história da arte e orientar a sensibilidade estética dos alunos.

final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Se o percurso excepcional de Vasconcelos não encontrava par, as reivindicações ao Estado feitas por Marques Leitão e Luís Passos, entre outros professores de Desenho, de que era necessário e urgente proporcionar aos professores visitas de estudo ao estrangeiro¹⁴⁶. E se, em abono da verdade, os argumentos que sustentavam estas visitas estavam relacionados com a observação das práticas didáticas e pedagógicas de outros sistemas educativos, ao fazê-las estes professores teriam certamente no espírito as vantagens das viagens poderem abarcar outras experiências, como idas a museus, espectáculos, etc.

As referências aos sistemas educativos estrangeiros constituíram, desde o século XIX, um suporte para argumentar a favor das mudanças na educação (Nóvoa, 2005: 37, 69, 113). Na passagem entre o século XIX e o século XX, Joaquim de Vasconcelos (1881) e Marques Leitão (1909) eram os autores que se referiam mais explicitamente sobre a necessidade de uma mudança curricular no ensino secundário que passasse por um forte reforço do Desenho. Estes autores defenderam a transferência de modelos externos para a aprendizagem do Desenho. Por outro lado, com o lançamento do ensino técnico, realizado pelo ministro António Augusto Aguiar, a partir

¹⁴⁶ Marques Leitão fala da importância do Estado subsidiar visitas a professores na sua formação profissional ainda em 1932, quando escreve o texto de balanço sobre esta temática em *Geometria – Instrução Primária – Apontamentos Pedagógicos*. Luís de Passos, por sua vez, propõe, em *Arte na Escola* de 1941, que se “encorajem os novos» com a experiência dos mais velhos e “mandem-se alguns para o estrangeiro». Estes são alguns dos exemplos entre os muitos enunciados que perspectivam as visitas ao estrangeiro de professores como promotoras de uma melhoria nos métodos do ensino do desenho em Portugal.

do ano lectivo de 1884-1885¹⁴⁷, foi tomada uma medida de política governamental que convidara professores de Desenho estrangeiros¹⁴⁸ para ensinarem em escolas técnicas de desenho.

Joaquim de Vasconcelos (1891), em *A Exposição de desenho industrial*, fora dos interesses corporativos de um grupo de docência, o Desenho, ao qual não pertencia, classificou esta medida de corajosa. De facto, não me chegou ao conhecimento que nenhuma outra disciplina tivesse vindo a conceber como projecto de reforma a integração, em escolas públicas, de professores estrangeiros. Os reflexos sociais desta medida foram avaliados por Joaquim de Vasconcelos no texto atrás referido (1891). Nele, ele considerava que a intervenção do Estado tinha sido muito pertinente visto que os resultados do ensino de Desenho feito pelos professores estrangeiros, nas escolas técnicas, eram muito positivos. Este autor sublinhava a importância da avaliação e dos prémios atribuídos aos professores que se distinguiam no ensino da disciplina e referia que os professores haviam sido especialmente bem acolhidos pelos seus colegas portugueses de Desenho. As trocas de experiências e o intercâmbio gerado entre os professores nacionais e os estrangeiros, segundo

¹⁴⁷ As escolas, em 1887, na zona norte, eram apenas cinco. Só a de Guimarães contava com a designação de Escola Industrial por conter cursos completos, as outras quatro eram escola de desenho industrial porque leccionavam tão só a disciplina de “desenho e modelação aplicada à indústria”, ou seja, eram de 1º grau, enquanto a de Guimarães de 2º grau. A organização das escolas de 2º grau tinha como finalidade a adaptação curricular às necessidades económicas locais. Em 1890/91, existem já várias escolas deste tipo na zona norte [2 no Porto, 1 em Coimbra, Bragança, Guimarães, Braga e Figueira da Foz, todas elas com 5 disciplinas]. A de Chaves tem 3 disciplinas.

¹⁴⁸ Neste seu texto, Joaquim de Vasconcelos refere-se a muitos professores estrangeiros espalhados pelas escolas técnicas portuguesas: Soá, Fiorentino, Ioch, Cristofanetti, Battistini, Paul von Wagner, Silvestri, Pouzada, W. Müller, Capella, Corrodi, Regenmoser, Cellini, Schwarzz, Dickel.

Joaquim de Vasconcelos, faziam parte da benéfica contaminação cultural:

“A influência do sr. Christofanetti, professor italiano, transferido rapidamente de Viana para Lisboa, foi evidentemente benéfica nesta escola, apesar da sua curta demora de pouco mais de um ano. O estilo dos alunos fundiu-se numa certa semelhança de família, que mal deixa diferenciar os alunos do sr. Neves dos do sr. Christofanetti.” (Vasconcelos, 1891: 26).

A eficácia do trabalho pedagógico e didático dos professores estrangeiros era, para ele, superior ao dos portugueses. Referiu-se à sua competência, energia e iniciativa. Mas da descrição da experiência ficava-se também com a ideia de que existia uma disponibilidade dos professores portugueses em integrarem os seus colegas estrangeiros e aprenderem com eles. Ora, será que estas transferências poderiam fazer parte de um movimento social mais geral, onde os professores de Desenho e os artistas estariam irmanados? De facto, muitos discursos de professores traziam referências estrangeiras. O imaginário dos artistas e dos professores enchia-se de modelos externos que se procuravam mimetizar. A construção histórica da disciplina de Desenho estava marcada por estas trocas internacionais.

Do lado dos artistas, a produção estrangeira servia igualmente de base de comparação. Esta comparação, como afirmou Rui Mário Gonçalves, gerava nos artistas portugueses um fascínio pela produção estrangeira e uma visão depreciativa da nacional. Este crítico de arte analisou no texto de introdução de *A Arte Portuguesa do Século XX* (1998) aquilo a que ele designou como “a paradoxal atitude dos artistas plásticos”. Ouçamo-lo:

“Antes e depois de Amadeu, uma deficiente ligação entre o intelecto e o sensível tem impedido em Portugal uma correcta apreciação da herança cultural. Cada jovem vanguardista entra porém em ruptura mais com o país oficial do que com a herança cultural, que está socialmente pouco presente. Vem a descobrir essa herança, depois de fortificar a sua personalidade artística com meios culturais mais claramente organizados, com melhor ligação entre o intelecto e o sensível, e com discussões mais substantivas. É uma situação invulgar: aprender as discussões alheias, antes de conhecer as tradições do próprio país.” (Gonçalves, 1998: 8).

Este autor descrevia a sedução dos artistas portugueses do princípio do século XX pela produção exterior e, em contraste, o seu desconhecimento do património português, tradicionalmente mal tratado e mal divulgado. Descreveu o seu isolamento social e a dificuldade de reconhecimento público do seu trabalho. Tudo isto resultava, para ele, na incapacidade dos artistas se situarem face às anteriores produções nacionais, às condições e regras de produção, que não eram explícitas no país. O conhecimento das tradições estéticas forneceria uma segurança aos artistas, um repertório a partir do qual a inovação se poderia construir.

[Mas] “Tal segurança cultural não era oferecida a Amadeo, quando partiu para Paris, em 1906. Foi o convívio com outros estrangeiros, nessa cidade, que lhe permitiu clarificar a noção de arte, assim como as noções de actualidade e de tradição.” (Gonçalves, 1998: 10).

Rui Mário Gonçalves recuperava o argumento de que a arte de um artista dependeria da sua capacidade de integração do património cultural a que pertencia e, por isso, da conservação e divulgação, de um meio cultural onde os públicos e os produtores se sustentassem

em contínuos fluxos de ideias e condições materiais (Bourdieu, 1996; Elias, 1993). Mas para que tudo isto existisse era necessário promover desde muito cedo uma educação do gosto, que atravessasse a escolarização e tivesse prosseguimento fora dela. Era justamente esse suporte educativo que Joaquim de Vasconcelos considerava fundamental e, no seu caso, não apenas para o desenvolvimento da criação artística, mas também de toda a economia e sociedade nacionais. Projectava para a educação o início de uma cadeia ininterrupta de acções identitárias em prol da ideia de nação.

Segundo Rui Mário Gonçalves, as obras de arte viviam umas das outras, e só a observação continuada das suas formas permitia novas criações. Não bastava atribuir bolsas esporádicas a grupos de artistas que bebiam no exterior influências inovadoras, como afirmaria outro crítico de arte, José-Augusto França, em *A Arte em Portugal no Século XX* (1991). Não bastaria igualmente a iniciativa de artistas que superassem individualmente os limites de um meio provinciano e acrítico, usando as expressões de Fernando Pessoa para caracterizar a sociedade portuguesa do seu tempo. Amadeo de Sousa Cardoso foi um destes artistas plásticos que teriam, caso houvesse condições, trazer ressonâncias externas para o meio das artes plásticas portuguesas do seu tempo:

“Amadeo faleceu em 1918. As suas obras deixaram de aparecer em público durante quarenta anos. Somente quando surgiu um outro movimento vanguardista, igualmente forte, constituído por abstraccionistas (Lanhas) e por surrealistas (Azevedo, Cesariny e outros) reclamando essas obras, elas vieram a ser estudadas seriamente (...).” (Gonçalves, 1998: 12).

Assim, a imagem que Rui Mário Gonçalves ofereceu do panorama artístico português, feito de momentos e fracturas, gestos que iniciam movimentos como se nada existisse antes deles, parece-me estranhamente familiar no campo da educação. O público e os possíveis consumidores, que deveriam ter reclamado Amadeo e alguns outros artistas esquecidos, não existiam. Não existiam esses hábitos formados de visualização e consumo. Não existia uma verdadeira educação do gosto que permitisse a constituição do público desejado. Mas existia, entre os professores de Desenho, um discurso sobre a necessidade urgente da educação do gosto, embora tal urgência fosse adiada de geração em geração.

Entre os artistas, as necessidades pareciam ser outras. No final da década de 1910, a jovem geração modernista, a que António Ferro e Almada Negreiros pertenciam, lutava por um espaço na vida cultural do país. Procurava-o através, ora da entrada na Sociedade Nacional de Belas Artes, ora do reconhecimento público ou mesmo oficial do seu valor. Os obstáculos que a Academia impunha, segundo eles, colocavam o país fora dos circuitos artísticos internacionais. Segundo José-Augusto França, era necessário arejar uma Academia que vivia ainda, nos alvares do século XX, de uma estética sem surpresas e apegada ao gosto oitocentista. A instituição, dirigida então por Luciano Freire e Rossano Garcia, enchia as suas exposições de artistas bem comportados e pouco originais, dizia o crítico que tenho vindo a seguir. De fora da instituição, restava aos artistas das vanguardas estéticas, tais como José Pacheco, Rui Vaz e Leitão de Barros, o autor de *Elementos de história da arte* (1922), uma intervenção mais marginal e de escândalo público, da qual eram ironicamente acusados.

Entre os autores estudados temos algum eco deste país adormecido para as novidades. Adolfo Faria de Castro comentava um conjunto de

exposições que visitou entre 1925 e 1935, em crónicas dispersas e posteriormente compiladas no livro *Impressões de Arte* (1936). Ao longo dos dez anos a que as crónicas se referiam, registava-se um número elevado de referências a exposições que este professor de Desenho liceal havia visitado, assim como um grande número de pintores e pintoras que mereceram a sua atenção¹⁴⁹. Foi também frequentador assíduo de um conjunto de salas de exposição¹⁵⁰.

Contudo, esta aparente diversidade e o interesse manifestados contrastaram com o olhar que lançou sobre aquilo que via. Os critérios estéticos que se podem inferir dos seus comentários às exposições, da década de 1930, eram restritivos e apontavam efectivamente também eles para um gosto virado para o passado, ou seja, sobretudo para o século XIX. As suas preferências estéticas foram marcadas por três pintores naturalistas, que não se cansava de interpelar, Carlos Reis,

¹⁴⁹ Faria de Castro debruçou-se sobre a pintura, principalmente, de artistas diversos como: Falcão Trigoso, António Saúde, Alves Cardoso, Frederico Aires, João Reis, Alfredo Keil, Alberto Sousa, entre outros. Curiosamente referiu-se a Leitão de Barros e Martins Barata, sem mencionar que estes tinham sido professores de Desenho e autores de compêndios como ele próprio. Dedicou também uma crónica à parte sobre a pintura realizada por mulheres, com o título "Senhoras que pintam". Embora mencionasse muitas pintoras, como Raquel Gameiro, Dulce de Sousa, Eduarda Lapa, Maria de Lourdes de Melo e Castro, Maria Constança Machado, Alda Machado Santos, Helena Gameiro, Zoe Batalha Reis e Maria Luíza Reis, sublinhava através dos seus comentários aquilo que chamaríamos o seu "lado feminino". Este preconceito espelhava-se, por exemplo, quando falava de Raquel Gameiro, dizendo que as suas aquarelas eram "enternecedoras" ou quando classificava o estilo de Eduarda Lapa como afectuoso e simpático, uma pintura de arranjos florais.

¹⁵⁰ O espaço de exposição por ele mais referido foi o Salão Bobone, provavelmente na moda. Também nomeia pontualmente a Sociedade Nacional de Belas-Artes e o Palácio das Artes Plásticas, ou ainda as salas da Caixa de Previdência e o Salão Silva Porto. Lamentava as opções que a SNBA havia tomado sobre as exposições. "A exposição há dias inaugurada na Sociedade Nacional de Belas-Artes tem o nº 27 na série de certames anualmente realizados. Não representa a expressão do valor dos nossos artistas, não sintetiza a grandeza da nossa Arte, não marca o 'quantum' da época. Artistas consagrados alhearam-se a expor, outros não expuseram à altura do seu nome" (p. 103). O autor apercebia-se de que os acontecimentos passavam ao lado desta instituição, mas, para ele, o papel da SNBA era estar a par do que os artistas faziam.

Malhoa e Columbano. As suas apreciações dos outros pintores centraram-se num único género – a paisagem – e enalteceu-a de argumentos mais temáticos do que técnicos ou artísticos. Foi pois na descrição verbal de paisagens pictóricas que a sua escrita se demorava. Elas foram tratadas em descrições que ressoaram a um bucolismo rural ou a um pitoresco saudosismo do enquadramento urbano. Era certo que os títulos dos quadros por ele analisados desde logo sugeriam uma sensação bucólica, como *Perfil da Aldeã*, *Na Missa das Almas* ou *Tranquilidade*, mas ele também discorria sem se afastar do ambiente desta pintura, ele próprio preso ao imaginário da fresca verdura, dos animais pachorrentos, das cenas de aldeia, mesmo que inseridas entre alguns horizontes largos ao nascer ou pôr-do-sol.

À sua escrita faltou fôlego crítico. Entre muitos enunciados do mesmo tipo, quando observava um quadro de Alves Cardoso, comentava apenas que “a vegetação se debruça e parece segredar à água as suas mágoas, por se ter ido embora a doce primavera” (Castro, 1936: 17). O seu olhar embevecido perde-se de amores pelo cultura campesina que já iria certamente desaparecendo nesta década de 1930, mas que ainda vivia, como ele comentava, na simplicidade de uma igreja, nas figuras de aldeões, nas casas ermas, na vivência dos trabalhos rurais, entre animais domésticos e uma população de camponeses, lavadeiras e pescadores. Na cidade, foram também as gentes pobres, mas lavadas, que mais o atraíam: “Os tipos populares, os vendedores ambulantes, os mercadores, os desgraçados da sociedade que se acoitam nos restos da Lisboa envelhecida, vivem nos seus trabalhos, presos da técnica segura.” (Castro, 1936: 78-79).

Portanto, o gosto pela rusticidade foi mais uma vez o tema dos seus comentários sobre quadros urbanos:

“Trechos de Lisboa antiga, muros queimados pelo rolar dos tempos sucessivos, daquela Lisboa que o camartelo violento e demolidor da civilização materialista ainda não conseguiu derrubar, fragmentar e sepultar em cemitério de ruínas e derrocadas.” (Castro, 1936: 78).

Falava assim com nostalgia de um tempo que se perdeu, ligando-o à espiritualidade da arte. Por exemplo, ao referir-se à pintura de Soares dos Reis tornara explícita uma forma de espiritualização daquilo que observou: “Ao contemplarmos as magnas obras de Soares dos Reis, dir-se-ia procurarmos a orientação duma luz nova, uma luz que não vem do prosaísmo do corpo e dimana fluidamente da espiritualidade da alma.” (Castro, 1936: 55).

Para além das expressões “cliché” que tenho vindo a arrolar, Faria de Castro considerava que as artes plásticas eram comparáveis à poesia, porque ambas as manifestações tratavam dos sentimentos. Então, as telas de Adriano Costa teriam, segundo ele, a “poesia cantante e sonoramente bela das azenhas, que uivam melancolias e lembram peças rústicas de D. João da Câmara”. As suas apreciações seguiam um processo comparado com a literatura, estratégia aliás comum à abordagem de imagens, tal como Roland Barthes (1981) referira. Contudo, a abordagem das obras de arte realizada por Faria de Castro não podiam ainda considerar-se críticas de arte, no sentido que hoje lhes damos, porque o autor estava longe de ter entrado no tipo de enunciação própria deste campo. A expressão do seu gosto não lhe exigia sequer critérios estéticos.

O que o preocupava era a identificação dos temas e a invocação de uma certa familiaridade com as ambiências que ora o atraíam ora lhe causavam repulsa. Esta abordagem era ainda mais clara justamente para aquilo que lhe desagradara, embora tenham sido poucos os

quadros que lhe sugeriram apreciações negativas. Por exemplo, ao referir-se à pintura de Bento Correia, que havia exposto no salão nobre da Liga Naval, dizia Faria de Castro que “nos quadros a óleo não há por onde se lhe pegue; na maioria são retratos de mulheres que, à força de se pintarem muito, desfizeram a pintura do pintor” (Castro, 1936: 80). E continua mais à frente, identificando a pintura futurista deste pintor com uma fuga ao “caminho da verdade”, com falta de sinceridade e despudor. O naturalismo, pelo contrário, subordinava-se quanto a ele a um critério moral, principalmente quando aplicado a pintores mais jovens:

“Faro e Oliveira, despido de vã vaidade de subir com a velocidade dos meteoros, revela nas pinturas sinceridade de progressos e técnica aceitável. Está em ascensão. Não lhe noto vislumbre de excentricidade ou sabor a ópio, qualquer indicação de exibicionismo imperdoável, e tudo aconselha a que prossiga. Com a mesma dedicação e o mesmo interesse, produzirá cada vez melhor.” (Castro, 1936: 89).

Não há dúvida de que este autor preferiu uma pintura mantida nos trilhos, sem rasgos de irreverência modernista, concepções que muito provavelmente passariam para o exercício da sua profissão e para a montagem dos seus manuais. Não nos podemos esquecer que um dos manuais que organizou com o seu pai, o escultor Rodrigo de Castro, foi homologado e aprovado oficialmente desde 1941, o *Livro de Desenho*, para ser usado no 1º ciclo dos liceus; e, em 1950, o seu *Compêndio de Desenho, para o 2º ciclo dos liceus*, foi aprovado, desta vez como “livro único”, na sequência da reforma liceal de 1947/48.

No entanto, enquanto esta visão conservadora da arte teria um certo espaço e, eventualmente, impacto social e escolar, na década seguinte, começariam já a circular enunciados estéticos bem

diferentes, dentro e fora da escola. Estou a referir-me às concepções de Betâmio de Almeida e de Calvet de Magalhães sobre arte moderna e sobre o expressionismo infantil, das quais anteriormente falara. Não podemos, por isso, generalizar aos outros professores de Desenho o gosto passadista que as crónicas de Faria de Castro revelavam. Não obstante, estas crónicas foram publicadas em vários jornais e revistas, de que falarei no capítulo sobre imprensa, e, por certo, chegaram às mãos da comunidade docente.

Naturalmente essa circulação estaria ligada à autoridade do professor do Liceu de Santarém, que chegou a ser bolseiro do Instituto para a Alta Cultura e dessa forma visitou escolas em Paris e Bruxelas entre 1935-1936. Mas o gosto de Faria de Castro, talvez injustamente, faz-me lembrar a crítica de Calvet de Magalhães sobre professores académicos que seriam incapazes de interpretar os desenhos livres dos seus alunos, por falta de uma visão estética alargada¹⁵¹. Recapitulando, nas relações dos autores de Desenho com a arte encontramos espaço para contactos com modelos estrangeiros e o desejo de abrir os horizontes através deles. Contudo, estes professores apresentavam-se também como homens que viviam no interior de uma sociedade muito virada sobre si própria, para formas do passado, presos a princípios estéticos em que o naturalismo oitocentista continuaria a ser o modelo mais apreciado.

¹⁵¹ Adolfo Faria de Castro, em colaboração com Rodrigo de Castro, publicou *Desenho Livre* (1951), destinado ao 1º ciclo dos liceus. Este manual, embora não tenha sido aprovado oficialmente, foi importante por revelar toda a ambiguidade entre conceitos psicopedagógicos e concepções estéticas sobre o direito das crianças e adolescentes se exprimirem livremente. Outros livros dos autores revelaram, contudo, um grande cuidado gráfico, numa tradição racionalista muito cara ao Desenho técnico, ao qual o professor Rodrigo Faria de Castro pertencia.

Devo referir-me ainda a uma outra concepção estética, cuja proveniência era diferente da de Faria de Castro, mas que vinha já do final do século XIX. Por exemplo, Joaquim de Vasconcelos defendia que caminho mais directo para a educação do gosto era o das artes aplicadas às indústrias. Esta concepção racionalista teve também como adepto Carlos Marques Leitão. Para ele, os Trabalhos Manuais Educativos filiavam-se nas artes decorativas. O ensino desta área curricular encaminharia o aluno para uma visão prática das artes:

[O aluno] “não esquece a feição artística, dando aos trabalhos uns traços decorativos, com referência especial ao emprego das cores, contraste e harmonia de tons. Refere-se à estilização de elementos naturais, aproveitando os princípios geométricos, aplicando a simetria, a repetição e a irradiação.” (Leitão, s/data: 104).

A importância do Desenho e dos Trabalhos Manuais na formação profissional, objectivo central do ensino técnico, exigia a coerência de uma estética racional e geometrizada, cuja decoração se sobrepunha a um esqueleto previamente traçado. Traços geométricos ornamentados segundo as leis do desenho decorativo. Esta estética tinha por base a geometria e visava fins científicos. Na sua concepção, a arte precisaria dessa estrutura racional para “ver” a natureza:

[As formas vão] “pouco a pouco despindo essas ornamentações, chegaremos ao esqueleto construtivo, simples, mas sólido e resistente, lançado sob a vigilância da ciência, sem a qual tudo seria frágil, tudo se desagregaria à brusca acção do tempo.” (Leitão, 1917: 14).

A arte era para Maqrques Leitão subsidiária de uma gramática de formas racionalmente concebidas. A multiplicidade de agrupamentos possíveis de obter com simples figuras geométricas em elegantes combinações tornava-se, para ele, inesgotável e de ornamentação

exuberante. Mas a sua exuberância decorativa era algo que se sobreporia ao esqueleto geométrico, nada mais. Era o geométrico que “coloca[ria] o que se vê no seu devido lugar”, que organizaria a visão através de “leis e preceitos, sem os quais não existe verdade”. A separação entre o desenho geométrico e a sua decoração significava uma separação entre interior e exterior: “Assim o desenhador consciente deve sempre ter em vista a verdade das figuras que pretende representar, esforçando-se por que esta expressão revele as formas, bem que ocultas todavia sensíveis, das partes interiores.” (Leitão, s/data: 28).

A verdade estava nas formas internas do Desenho, estas formas que, mesmo ocultas, determinavam a qualidade e beleza da obra. A separação entre o interior/exterior do desenho, que caracterizou esta concepção estética, só foi superada pelo encontro entre as novas correntes artísticas e o surgimento do conceito de *design*. As formas simples e o purismo da sua selecção, defendidos por Marques Leitão, coadunaram-se pois com um ensino de desenho virado para as indústrias. Era necessário representar o real com verdade:

“Não se julgue, volto a dizer, que as minhas palavras conduzem à afirmação de que se resolve com o compasso, com os processos geométricos, o que só pode ser apreciado com o sentimento; não se julgue que o meu espírito é estranho às considerações pedagógicas de Quénioux; mas o atraso das nossas escolas, e perante erradas doutrinas que algumas vezes ferem os nossos ouvidos, convém disciplinar os cérebros que se educam, convém que se firmem no cultivo de verdades, sem falsas muletas do acaso, com ordem, com o preciso e indispensável desenvolvimento intelectual.” (Leitão, s/data: 32).

E se Calvet de Magalhães não comungava desta perspectiva, mesmo assim quando se lhe referia, no seu texto *Da articulação do desenho geral com o desenho profissional mecânico* (1960), parecia querer explicá-la historicamente como uma fase necessária no percurso construtivo do desenho técnico. Para ele, face aos fortes preconceitos que impediam que se tomasse a sério o desenho e o rigor por ele exigido, no início do século XX, teve como resposta uma concepção racional do desenho, com uma base de enunciação científica:

“Aqueles, raros, que admitiam a interferência do desenho na prática da sua profissão, admitiam-no somente com a condição prévia de ser feito por outros. Tal ignorância era então confessada com certo orgulho, adentro do país, por todo o engenheiro que se prezava.” (Magalhães, 1960: 5).

Era necessário mudar as mentalidades e, neste caso, não apenas as dos operários, como defendia Joaquim de Vasconcelos, mas também as dos quadros técnicos de engenharia, que deviam superar o preconceito da separação entre prática e teoria, e adquirir conhecimentos sobre a representação de peças e máquinas, pois só assim compreenderiam o seu funcionamento. Nesta campanha, no sentido de dar ao Desenho o estatuto técnico e científico rigoroso estiveram Tomás Bordalo Pinheiro e José Pereira, dois outros autores de compêndios de desenho. Para divulgar estas ideias, os compêndios destes autores tiveram um papel central na construção da disciplina. Era a isto que se referia Calvet de Magalhães quando apresentou como centrais para a história do desenho os manuais *Desenho de máquinas*

(1905) ¹⁵², do primeiro autor, e *Compêndio de desenho de projecções* (1934), do segundo, ambos precursores dos programas que os legitimaram legalmente.

A bem da indústria nacional, Tomás Bordalo Pinheiro lançou, com o seu *Desenho de Máquinas* (1905), as bases de uma gramática das formas, que institucionalizava formas de representação e uniformizava a linguagem que lhes servia. Numa tentativa posterior de articulação entre o Desenho Geral e o Desenho Profissional, surgiu a necessidade de um ensino racional do *Desenho de Projecções* (1934), compêndio da autoria de José Pereira, mas que parte de uma experiência didáctica levada a cabo por um grupo de professores da Escola de Xabregas, Fortunato Henriques, Rodrigues da Silva e Mário Vaz. A visão científica do desenho afastou o enunciado da fantasia, não apenas no desenho de especialização técnica e mecânica, mas também noutras formas desenhadas. Foram difíceis de erradicar do ensino técnico profissional as ideias de racionalidade gráfica.

Esta concepção tiveram continuidade ainda com os compêndios de Rogério de Andrade (1955), nos quais se espelhava uma visão geometrizada da figura humana e da natureza. Embora o seu compêndio, posterior à reforma de 1948, revelasse preocupações pedagógicas com a motivação dos alunos e com a apresentação do corpo humano em posições mais expressivas e em movimento, as regras técnicas constituíam os conteúdos essenciais. Isto poderá

¹⁵² A quarta edição deste livro, de 1920, revelava o apuramento da sistematização destas formas de representação, que, segundo o seu autor, ficavam a dever-se à experiência de ensino. Este livro seguia os processos da reforma de Azevedo Neves, de 1918. Segundo Calvet de Magalhães (1960), esta reforma do ensino técnico teria falhado porque após a sua publicação não foram regulamentadas as medidas e adaptadas as escolas.

surpreender se observarmos os compêndios dos liceus desde as décadas de 1930, nos quais a entrada de cor e de diferentes modalidades de desenho contribuía para a visão ornamentalista que já antes falara. Quanto aos livros de Rogério de Andrade, a anatomia humana era um exemplo de como se deveriam palicar as regras da proporcionalidade:

“Todo o jovem estudante gosta de desenhar pessoas, apesar de ser a figura humana o mais difícil de interpretar, sem prévio conhecimento das proporções. Quando se desconhece este princípio, todo o jovem desenha a figura humana deformada e sem construção: o pescoço comprido, os braços rígidos e a nascerem no pescoço, etc.” (Andrade, 1955: estampa 39).

Esta convenção, conjunto de regras pré-estabelecidas para desenhar o corpo humano, parece-me mostra a difícil articulação entre os conceitos psico-pedagógicos, que circularam na primeira metade do século XX, e a finalidade profissionalizadora do ensino técnico. Calvet de Magalhães reconhecia-o. E foi nessa medida que situou as hesitações históricas dos currículos de desenho neste ensino. Era, ao mesmo tempo, necessário preparar os alunos com conhecimentos especializados e levá-los a uma disciplina de formação para o trabalho:

“É que o aluno saído da escola sabe já, pelo raciocínio e pela experiência, que só o desenho revela a “forma” e só a “forma” explica a função. Eles sabem que só se constrói sobre traçado e que, para saber ler o desenho, ainda o único meio é desenhar e conhecer a oficina.” (Magalhães, 1960: 11).

O conceito de desenho-construção, ligado à forma/função do *design* gráfico, foi, eventualmente, o último reduto dos enunciados que defenderam a geometrização das formas. Calvet de Magalhães

conseguirá apaziguar a contradição, em meu entender brilhantemente, com as concepções psico-pedagógicas e com uma reflexão sobre os estádios de desenvolvimento dos alunos. A geometria, que serviu de base à construção disciplinar do Desenho no ensino técnico era, nas classes do ciclo preparatório após a reforma de 1948, contrabalançada com uma inscrição mais individualizadora de “desenho livre”, aqui designado de “desenho subjectivo espontâneo”. Depois das primeiras experiências no Desenho Geral, a criança devia crescer e, em paralelo com este seu crescimento, era possível envolvê-la noutras modalidades de desenho, onde a perspectiva e as proporções já seriam noções a reter.

Identifiquei, portanto, duas linhas de gosto nos discursos dos autores estudados que se caracterizaram pela permanência: uma determinada pela ambiência social e virada para a arte do século XIX; outra determinada por necessidades educativas e pelo pensamento racionalista. Uma de carácter mais estetizante e outra mais pedagógica. Estas permanências de gosto no ensino secundário estiveram ligadas às necessidades de estabilização e uniformização do cânone escolar, que não facilitou a entrada de novas tendências estéticas. As mudanças de gosto e a abertura às correntes modernas da arte, já nas décadas de 1950-1960, sugerem-me, por outro lado, uma verdadeira tentativa de adequação da estética aos conceitos psico-pedagógicos, com os seus estádios de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Nessa medida, a arte entrara na escola num plano subsidiário e foi obrigada a adaptar-se aos projectos educativos.

Noutro plano, tenho vindo a esboçar alguns aspectos em que o mundo do ensino e o da arte se cruzaram. Mas, se eles tiveram em comum um ambiente cultural e um desejo de ultrapassar as fronteiras

nacionais; se eles partilharam a mesma visualidade urbana e visitaram as mesmas exposições; parecem-me ter existido igualmente outros traços de afinidade entre professores e artistas. Que concepções estéticas coabitaram nas escolas secundárias portuguesas? Foi sem dúvida uma pergunta difícil de responder. Com Leitão de Barros e Martins Barata proponho agora que se visualize esta questão sob um novo ângulo. Procuo com estes autores verificar relações entre a docência e o percurso cultural e artístico que lhes foi possível percorrer.

José-Augusto França falava de dois palcos paralelos onde se moviam os artistas portugueses: a SNBA e a rua. Enquanto a Sociedade de Belas Artes adormecia, calmamente virada para o século XIX, a década de 1920 via surgir um conjunto de manifestações estéticas modernistas que emergiam de diferentes locais. Fechadas as portas da instituição, os modernistas não tiveram, segundo ele, outra possibilidade senão a de agirem através das margens sociais que lhe foram deixadas: "A arte precária, a cenografia correu paredes-meias, no período que nos ocupa, com as artes gráficas, do cartaz, do anúncio e das capas de livro, e com as artes decorativas comerciais." (França, 1991: 115).

A cenografia, os figurinos e a escrita de peças de teatro populares faziam parte desta nova paisagem moderna e emergiam de um vasto grupo de jovens entusiastas desta nova estética da qual os autores atrás referidos fizeram parte, ao lado de Almada Negreiros e Sara Afonso, Tom (Tomás de Melo), Barata Feyo e Stuart Carvalhais, entre outros. No período entre guerras, Lisboa parecia abrir-se ao cosmopolitismo europeu, com clubes nocturnos, onde se ouviam os primeiros acordes de jazz, com cartazes publicitários que espalhavam

alguma cor sobre a cidade, mas adquirindo agora um novo cariz estético de *art déco* e ganhando estatuto de arte genuína.

Bernardo Marques e Martins Barata foram levados nesta onda emergente. Em 1929, desenharam cartazes para a Sociedade Portuguesa de Filmes, onde Cottineli Telmo realizava a direcção artística. Leitão de Barros realizou também nesta data o filme “Lisboa” e Cottineli Telmo o filme “Canção de Lisboa”, que contava com a colaboração de Almada Negreiros. Formara-se então uma tertúlia de artistas em que a produção para o consumo cultural se estendia igualmente à escola. A amizade no interior do grupo alargou-se à produção de manuais de desenho e à ilustração de materiais para outras disciplinas.

Segundo José-Augusto França, os artistas “académicos” puderam então ficar com os “salões” porque a cidade seria a dimensão preferida dos modernistas. Dedicaram-se às artes de consumo imediato, numa Lisboa mais cosmopolita, que estava a dar agora os seus primeiros passos, modificando o visual urbano com grafismos que se abrangiam desde os anúncios luminosos e os primeiros néons aos espectáculos populares, teatro e cinema, e ao visual gráfico de revistas, jornais e capas de livros¹⁵³. A atmosfera da década de 1930, onde Leitão de Barros e Martins Barata produziram objectos de cultura diversa,

¹⁵³ Um exemplo disso pode encontrar-se no *I Salão de Outono da Elegância Feminina e Artes Decorativas*, promovido em 1928 pela “Voga” na SNBA. A construção dos 40 stands e sua decoração encontrou-se a cargo de muitos elementos do grupo modernista. O primeiro prémio medalha de ouro foi entregue a António Soares e o segundo prémio, medalha de prata, aos artistas Carlos Botelho e Martins Barata.

caracterizou-se pela coabitação das manifestações *art déco* com as de um gosto revivalista do século XIX, que pontuava, aqui e ali, Lisboa¹⁵⁴.

Os modernistas encontravam agora formas de pôr a circular as suas obras, sentiam-se mais confiantes e recebiam os primeiros sinais de reconhecimento público. O tempo das polémicas mais acesas tinha ficado para trás e, desta forma, o optimismo alimentava a ideia de que a hora dos modernistas tinha chegado, era o tempo de lançarem bases para a renovação da mentalidade nacional. “A arte moderna tinha já um passado, uma história, senão uma historiografia possível” (França, 1991: 195-196), afirmava sobre este período José-Augusto França¹⁵⁵.

A década de 1930 abria-se auspiciosa para o cada vez mais numeroso grupo dos modernistas. Porém, este fôlego inicial foi-se esmorecendo¹⁵⁶. As exposições sucediam-se numa rotação previsível, vários salões deram inclusivamente espaço às obras dos pintores modernistas e, por vezes, proporcionaram um calmo convívio com os artistas mais velhos. Contudo, este afã do mundo das artes não parece

¹⁵⁴ Visível, por exemplo, no Café do Chiado, na Rua Garrett, que foi desenhado pelos irmãos Rebelo, em 1927, num estilo neo-barroco.

¹⁵⁵ José-Augusto França, em *A Arte em Portugal no Século XX* (1985), entre as páginas 195-196, referia-se ao catálogo apresentado na exposição, contendo: “Trezentas e doze obras, dez arquitectos, dez escultores, vinte pintores e vinte e um desenhadores, dois decoradores, dois cartazistas, dois fotógrafos, alguns concorrendo em várias sessões, enchiam a sala de SNBA – e um catálogo onde pintores (como Almada), escultores (como Diogo de Macedo), arquitectos (como Carlos Ramos e J. Segurado), poetas (como Pessoa-Álvaro de Campos, Régio, A. Navarro e C. Queirós) e escritores (como Raul Leal, Mário Saa, António Ferro e J. Gaspar Simões) ou jornalistas (como Luís Teixeira) escreviam declarações ou teorias, seguindo-se-lhes uma resenha de factos “modernistas”, de listas de obras, de bibliografia [...]”.

¹⁵⁶ Para alguns críticos, a falta de continuidade ficou a dever-se à perda da irreverência no próprio grupo modernista. José Régio argumentava na *Presença* que “tende-se actualmente, nas próprias manifestações do modernismo, a regressar sub-repticiamente àqueles limites mais ou menos convencionais contra os quais o modernismo se insurgiu: eis a perfídia consciente ou inconsciente dos adeptos do modernismo” (citado França, 1991: 197).

atingir o público, nem os apreciadores nem os consumidores. A burguesia não comprava obras de arte e os espaços de maior propagação de ideias, imprensa e rádio, mantiveram um discurso conservador¹⁵⁷.

Em 1933, Almada Negreiros fez-se porta-voz do grupo modernista, numa conferência proferida na SNBA sob o título "A Arte e os Artistas", onde exprimiu a sua preocupação face à situação socialmente pouco respeitada da arte e dos artistas. A desvalorização social do artista devia-se, segundo ele, à falta de um efectivo apoio estatal, a que se juntava a inexistência de um mercado de arte e uma população trabalhadora sem condições de apreciá-la. Sem elites burguesas e sem um povo educado, a sobrevivência da arte parecia em risco. A arte em Portugal parecia não ter futuro. Os apoios estatais não passavam de promessas, não obstante os esforços de António Ferro junto de Salazar para conseguir condições de trabalho para os artistas.

Almada Negreiros lembrou, entretanto, que as medidas de educação, que deveriam apoiar a arte, tinham pouco impacte. Deste período data a lei que dá prioridade aos artistas na contratação de professores de Desenho para o ensino público. A lei procura assim colmatar a falta de mercado artístico. Não tenho a noção do eco desta lei nas escolas, mas o reconhecimento e prestígio dos artistas na escola poderão ser lidos a partir da forma como os autores de compêndios de desenho se apresentaram publicamente. Ser artista acrescentou autoridade ao

¹⁵⁷ José-Augusto França refere-se a artigos em jornais diários e semanários, dos quais destaca o Diário de Lisboa, propagando preconceitos relativos a novas formas de expressão. Refere-se ainda aos programas da Emissora Nacional, sob a orientação de Henrique Galvão, cuja visão era igualmente retrógrada.

professor de desenho. Esta hipótese poderá ser comprovada através de várias fontes.

Os professores de Desenho revelavam a identidade de artista nos próprios manuais escolares. Foi como “professor e artista” que Martins Barata se apresentou, enquanto ilustrador do livro de Leitão de Barros para o 4º ano dos liceus, *Elementos de História da Arte* (1922). Em *Elementos de Desenho*, editado de 1937 a 1945, Martins Barata repetia a estratégia, identificando-se como “pintor de arte”. Não eram apenas os autores dos liceus que a utilizavam, José Pereira, em duas publicações de cariz didático, identificou-se como escultor, em *As Primeiras regras da composição decorativa* e *O Desenho infantil e o ensino do desenho na escola primária* (1936), enquanto Rogério de Andrade se orgulhava também do exercício desta arte, indicando-a logo por baixo do seu nome, na capa de *Desenho Geométrico* (1939).

Esta prática de legitimação revelava continuidade no tempo. Os autores que aqui mencionei prosseguem-na em compêndios posteriores. Em *Noções de Desenho à Vista* (1942), Adolfo Faria de Castro tem como colaborador o seu pai e ilustrador Rodrigo Faria de Castro que, mesmo antes de se apresentar como professor de desenho da Escola Marquês de Pombal, se afirmava como escultor. Os manuais constituem um espaço de afirmação destas identidades artísticas, mas não eles. Em artigos pedagógicos, o professor do Liceu Camões, Fernando Fernandes, ao relatar “Uma experiência pedagógica de intenção psicogenética” (1959: 99-111), na *Labor*, assina como “escultor”. Em documentos de planificação de reformas, por exemplo nos *Estudos Preparatórios da Reforma do Ensino Técnico* (1947), que continha o relatório da comissão de preparação desta, Raul Proença apresentou alguns vogais como artistas. Por exemplo, referiu-se a José

Fernandes de Sousa Caldas, como escultor e a Rui de Moraes Vaz, como pintor.

Neste subcapítulo valorizei esta forma de legitimação porque se tratava de uma intrusão intencional da arte no campo educativo, cujo significado só poderá ser o da aceitação e do reconhecimento da comunidade educativa de uma mais-valia educativa que aquelas actividades artísticas poderiam acrescentar ao ensino do Desenho. O professorado de desenho considerava as valências artísticas dos seus pares profissionais. Embora os exemplos apresentados anteriormente se refiram ao século XX, estou em crer que tal valorização fizera parte das tradições escolares do século XIX.

Dava-se por isso importância às habilidades artísticas dos professores de Desenho. Manuel Nunes Godinho desenhava minuciosamente à pena¹⁵⁸. Teodoro da Mota incluía estampas lindíssimas, feitas pelo seu próprio punho, nos atlas que publicou. Os desenhos incluídos nos seus livros são, para mim, objectos de análise estética, intencionalmente produzidos como tal. Assim os viram igualmente outros autores de desenho aqui tratados. Joaquim de Vasconcelos apreciou os seus desenhos¹⁵⁹ e a ligação de Teodoro da Mota à arte não foi esquecida

¹⁵⁸ Manuel Nunes Godinho foi também referido por autores posteriores, não apenas pelo seu *Curso completo de desenho linear para uso dos alunos que frequentam os liceus nacionais* (1864), mas também pelos desenhos à pena e minuciosos trabalhos de caligrafia, nomeadamente uma cópia manuscrita de *Os Lusíadas*. O seu reconhecimento profissional ganhara maior realce pelo facto de ter sido Calígrafo da Casa Real.

¹⁵⁹ Joaquim de Vasconcelos referia-se ao cuidado estético dos seus desenhos aquando da análise dos “compêndios portugueses de desenho”, na *Reforma do Ensino das Belas Artes* (1879). Embora considerando o gosto de Mota antiquado, em particular, na escolha dos “estilos” das estampas de ornato, reconheceu-lhe, porém, a capacidade criativa dos traçados geométricos que nele incluiu. Também, Betâmio de Almeida, em “Notas acerca de Teodoro da Mota e do seu Compêndio de Desenho”, publicado na *Labor* após a morte deste professor, em 1957, não obstante sublinhar particularmente as

por Betâmio de Almeida várias décadas depois: “Era então um simples pastor e a sua tendência artística manifestava-se natural e espontaneamente” (Almeida, 1957: 454).

Da longa permanência dos compêndios de Teodoro da Mota no cenário educativo do século XIX não esteve, por certo, ausente a característica de uma imagem cuidadosamente produzida para lhe retirar efeitos estéticos. E se outros autores do século XIX, como José Miguel de Abreu e António Luís Teixeira Machado, não recorreram à sua habilidade artística para a elaboração do *Compêndio de Desenho* (1881), do 1º ciclo dos liceus, não se esqueceram de deixar um agradecimento aos “desenhadores” que com eles colaboraram, José Pereira Dias e Clodoveu Viera de Carvalho¹⁶⁰. Este livro e outro para o 2º ciclo dos mesmos autores e desenhadores foram ainda aprovados após a reforma liceal de 1894-95 (Decreto de 16 de Novembro de 1899).

Dos 28 autores de compêndios de desenho estudados, doze foram artistas. Dois eram desenhadores, Manuel Nunes Godinho, que era também calígrafo, e Teodoro da Mota. Outros estavam ligados principalmente à pintura: Adolfo Faria de Castro, Manuel Filipe, Alfredo Betâmio de Almeida e Maria Helena Abreu. Alguns juntaram a pintura à ilustração, como Ângelo Magalhães Vidal, Jaime Pedro Martins Barata, que foi ainda desenhador filatélico e de cartazes, e Manuel Maria de Sousa Calvet de Magalhães. Outros ainda preferiram a

suas qualidades docentes e de compilador do seu “tratado” de desenho, não esqueceu de referir o seu percurso de artista.

¹⁶⁰ No início do século XX, José Pereira Dias leccionava Desenho ornamental, na Escola Industrial de Guimarães e na Escola Brotero, em Coimbra; Clodoveu Vieira de Carvalho era na época desenhador na Repartição da direcção de construções escolares.

escultura, como José Pereira e Rogério Ferreira de Andrade. Finalmente, José Júlio Leitão de Barros produziu em diversas áreas como pintura, dramaturgia, cenografia e cinema, sendo aliás esta última actividade aquela pela qual virá a ser mais conhecido.

Independentemente do género, da qualidade ou da extensão da obra de cada artista, o número de artistas entre os autores deste *corpus* foi grande¹⁶¹. Revelava portanto uma óbvia aproximação entre os dois universos, o da escola e o da arte. A proporção de artistas entre os autores era, à partida, indiciadora da valorização que os professores de desenho davam às actividades artísticas. Comparativamente aos autores de Português, esta ligação parece ter sido mais forte. Contudo, nem todos os autores de compêndios de desenho que se dedicaram a uma ou a mais actividades artísticas e a mencionaram nos livros ou em outros materiais didácticos ou pedagógicos¹⁶². Alguns professores pareciam não reconhecer as suas actividades artísticas como suficientemente intensas para merecerem a sua menção. Outros eventualmente preferiam separar, nas suas vidas, o espaço docente do artístico. Marques Leitão, ao comparar a produção artística e

¹⁶¹ Não me é possível garantir que não existam mais relações entre os autores de desenho e as práticas artísticas, mas para além destes professores ainda tive notícia que outros foram igualmente artistas. Nesta situação estava Josef Füller, que foi autor de *Elementos de modelação de ornato e figura* (1905), que nele se apresentava como “escultor e professor da Escola Industrial em Xabregas”. Rodrigo Faria de Castro, que ilustrou e compôs graficamente os onde colaborou com Adolfo Faria de Castro, *Desenho à mão livre* (1939), *O Livro do Desenho* (1939), *Noções de Desenho à Vista* (1942) e *Compêndio de Desenho* (1950), nos quais se apresentava como “escultor, formado na E.B.A.P. e professor efectivo de desenho na Escola Industrial Marquês de Pombal”.

¹⁶² Adolfo Faria de Castro havia exposto aquarelas, mas ao falar do assunto em *Impressões de Arte* (1936), referia-se a que estas apenas se destinavam a uma exposição de beneficência. Alfredo Betâmio de Almeida não considerara pertinente afirmar que era pintor. Manuel Filipe, embora reconhecido no grupo neo-realista, também não se apresentava face ao discurso escolar nessa qualidade de artista.

pedagógica de José Pereira, interligava-as: “O artista não se amesquinhou descendo do nível da arte em que se encontra até à escola dos que aprendem a iniciar a vida na cultura do espírito” (Leitão, 1932: 109).

Era, portanto, uma honra ter um artista no seio da profissão docente. Mas, seja por humildade intelectual e artística seja por determinarem um estatuto secundário à sua produção artística, alguns omitiram a sua “arte”, não obstante o reconhecimento social parecer ser garantido¹⁶³. Embora a omissão indique separação dos campos, a possibilidade de trabalhar em ambos, fazendo coincidir objectivos, existia. Produzindo ou consumindo obras de arte, criticando por vezes o trabalho de outros ou fazendo parte de tertúlias e correntes artísticas, os professores de desenho integraram-se no meio cultural do seu tempo. Havia também a possibilidade de fazer reverter em prestígio escolar as aptidões artísticas, embora certos autores não o terem feito.

A pertença a tertúlias reforçava estes mecanismos de afirmação. Jaime Martins Barata e José Júlio Leitão de Barros conheceram-se na Sociedade de Belas Artes na década de 1920. A frequência desse espaço entre escola e tertúlia pô-los em contacto com um grupo que gravitava em torno de um curso de arquitectura, com Tertuliano Marques, Cristino da Silva e Cottinelli Telmo, entre outros. Os pintores

¹⁶³ Estou a pensar em Manuel Calvet de Magalhães que, embora tenha recebido dois prémios, o primeiro em 1948, o Prémio Sousa Cardoso de Pintura e o segundo o prémio Anunciação e Miguel Lupi, da Academia Nacional de Belas Artes, teve uma actividade pedagógica de tal forma tentacular que ultrapassara em muito a importância artística, que tivera na juventude. Refiro-me também a Maria Helena Abreu, cujo período em que produzi materiais escolares foi anterior ao seu reconhecimento como artista, em cuja qualidade me parece tornar notada só após o 25 de Abril de 1974.

modernistas dessa geração passaram igualmente por ali e estabeleceram com eles relações diversas. Diogo de Macedo, Jorge Barradas, Abel Manta, Francisco Franco, Eduardo Viena, Carlos Botelho, Alfredo Morais, Stuart de Carvalhais e muitos outros, com idades e assiduidades diferentes, encontravam-se numa mesma convicção de mudar o cenário artístico, opondo-se às figuras estabelecidas de então, Columbano, Salgado, Carlos Reis e Roque Gameiro. Os nossos dois autores, Martins Barata e Leitão de Barros, juntaram-se em projectos de índole tanto escolar, como já referi, como de natureza jornalística e artística.

Para complementar o salário de professor, Martins Barata entregava-se à ilustração de livros, revistas e jornais¹⁶⁴, assim como à elaboração de cartazes. Entretanto, Leitão de Barros lançara os seus primeiros projectos de encenação e filmagem¹⁶⁵. Martins Barata e Leitão de Barros estariam muitas vezes juntos, colaborando em actividades próximas. Por exemplo, o projecto do *Notícias Ilustrado* que, partindo de uma vivência boémia e de um grupo de amigos, deu origem a uma sociedade, na qual montaram uma oficina de retrogravura. A este projecto se juntou, como ilustrador, o jovem Almada Negreiros e

¹⁶⁴ Como ilustrador, Martins Barata participou num conjunto de publicações em jornais como *ABC*, *ABCzinho*, *Notícias Ilustrado* e em livros de literatura juvenil como *História Trágico-marítima* de António Sérgio, *A Eneida* e *Os Lusíadas contados às crianças e lembrados ao povo*, adaptados por João de Barros. Ilustrou ainda alguns livros relativos à cidade de Lisboa ou de carácter etnográfico como *Legendas de Lisboa* e *Inventário de Lisboa* de Norberto Moreira de Araújo e *Outras terras outras gentes* de Henrique Carlos da Mata Galvão.

¹⁶⁵ Leitão de Barros contava com uma extensa produção de filmes ao longo da sua carreira: *Malmequer*, *Mal de Espanha*, *Lisboa*, *Crónica anedótica de uma capital*, *Maria do Mar*, *Severa*, *Ala Arriba*, *As Pupilas do Sr. Reitor*, *Bocage* e *Maria Papoila*, *A Varanda dos Rouxinóis*, *Inês de Castro*, *Camões*, *Vendaval Maravilhoso* e o documentário *Nazaré* e várias curtas metragens. Consagrava-se como cineasta na década de 1930, mas teria um período mais produtivo após a Exposição do Mundo Português, de 1940.

foram colaboradores assíduos Jorge Barradas, Stuart Carvalhais e Carlos Botelho. As suas actividades conjuntas também tomaram forma com o lançamento da Tóbis Portuguesa, que criou os seus estúdios em Lisboa em 1932.

Na *Exposição do Mundo Português*, de 1940, estes dois autores voltariam a juntar-se e, após ela, as suas actividades artísticas sobrepor-se-iam ao trabalho escolar, que Martins Barata acabaria por abandonar em troca de uma proposta de trabalho dos CTT¹⁶⁶. Na vida destes autores, o contexto cultural português encontrou-se visivelmente cruzado com o seu percurso escolar.

A passagem do mundo da arte para o da escola parece-me também estar presente na carreira de Manuel Filipe, autor do *Compêndio de Desenho do 2º ciclo dos liceus* (1950). A tertúlia de artistas de que fez parte, composta entre outros por Júlio Pomar, Vespeira, Lima de Freitas e João Abel Manta, opunha-se à pintura oficial do primeiro modernismo e à “Política do espírito” levada a cabo por António Ferro e o Secretariado Nacional de Informação. Os pintores atrás referidos não estiveram ligados à *Exposição do Mundo Português*, como os autores atrás referidos Leitão de Barros e Martins Barata. Manuel Filipe integrara o grupo de pintores portugueses neo-realistas que defendia uma arte de intervenção e de denúncia da pobreza e da exploração dos trabalhadores. Inspiraram-se na corrente do realismo socialista,

¹⁶⁶ A incompatibilidade entre a docência e a produção de selos comemorativos que ele tinha vindo a fazer ao longo da década de 1940 torna-se-lhe clara pela dimensão do trabalho nos CTT. Em 1947 foi nomeado pela Administração Geral da empresa para o cargo de Consultor-Artístico. Aí a sua função era a de seleccionar trabalhos e convidar artistas a colaborarem na produção do selo. A sua intenção era a da representação internacional da nação portuguesa. Neste período foi ainda encarregue de estudos das notas do Banco de Portugal, que para além das questões estéticas no tratamento de efígies de personalidades, exigiam um tratamento técnico contra a falsificação.

em pintores como Portinari e Orozco, mas em particular no muralismo mexicano de Rivera.

A pintura de Manuel Filipe apareceu referida no livro *A Paleta e o Mundo*, de Mário Dionísio, pintor e crítico de arte que participou igualmente no movimento neo-realista nas décadas de 1940 e 1950. José-Augusto França referiu-se a um conjunto de exposições em que Manuel Filipe participou, em *A Arte em Portugal no Século XX*, que decorreram entre 1937 e 1946. Nas exposições iniciais no *Salão Primavera* e na *Primeira Exposição Geral de Artes Plásticas* na SNBA, em 1946, os quadros expostos por Manuel Filipe fizeram parte de uma série intitulada “Desenhos Negros” (1945). Os quadros afirmaram um traço expressionista e procuraram temáticas de forte conotação social, por vezes mesmo o seu lado miserabilista. O livro que tenho vindo a referir de José-Augusto França (1985) inclui uma reprodução do seu quadro “A Fábrica”, que faz parte da série aqui indicada. Nele se notavam os mesmos traços que os de outros pintores neo-realistas¹⁶⁷.

As posições políticas de Manuel Filipe¹⁶⁸ certamente se relacionaram com as dificuldades de adopção e circulação do seu manual escolar. Vivia-se um tempo contraditório, a começar pela figura de António Ferro. Se este jornalista, crítico de arte, simpatizante das novas

¹⁶⁷ Manuel Filipe representava numa estética próxima a todo o grupo neo-realista, num altura em que Júlio Pomar oferecia a mesma temática de ligação ao mundo operário em “O almoço do trolha”, de 1946/50; Vespeiro em “Apertado pela fome”, de 1945; Júlio Resende em “Regresso ao trabalho”, de 1950; e Álvaro Cunhal nos seus desenhos a carvão com homens e mulheres vergados pela exploração.

¹⁶⁸ Nos *Estudos sobre o comunismo*, Pacheco Pereira relatava um incidente da invasão feita pela PIDE ao recinto da 2ª Exposição Geral de Artes Plásticas e a apreensão de 12 obras. Faziam parte dos pintores censurados, para além de Manuel Filipe, o pai de Álvaro Cunhal, Avelino Cunhal, Viana Dionísio (José Viana), José Chaves (Mário Dionísio), Júlio Pomar, Maria Keil, Arnaldo Louro de Almeida, Lima de Freitas, Nuno Tavares e Rui Pimentel (ARCO). As obras retiradas da exposição foram posteriormente entregues aos respectivos pintores, porém teriam de se comprometer a não as expor novamente.

correntes estéticas e artista modernista, conseguiu lugar de destaque no governo de Salazar, toda a sua acção, embora de cariz nacionalista, teve uma recepção controversa. A situação política vivida por Manuel Filipe e muitos outros artistas plásticos dá-me ensejo de abrir aqui um espaço de reflexão sobre estas condições de produção artística e as suas possíveis ressonâncias na educação. A criação do SPN (Secretariado de Propaganda Nacional), organismo do Estado dirigido por António Ferro, que passará a designar-se a partir de 1944 como SNI (Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo), foi o eixo central para a compreensão da relação entre a arte e o Estado neste período. A figura carismática de António Ferro, que agregava, por um lado, a clara simpatia pelas ditaduras fascistas e, por outro, um sincero entusiasmo pela estética modernista, tornaram possível um pacto, pelo menos aparente, entre o regime de Salazar e alguns artistas modernistas (Ó, 1999).

Tal pacto em troca do apoio estatal deveria fazer emergir um conjunto de tradições identitárias nacionais e vender uma imagem externa do país. Implicitamente, porém, pedia-se uma certa contenção estética. A revolta do moderno, tão proclamada nos primeiros anos, não podia nunca, como lembrava António Ferro, levar à “loucura das formas”. O apoio era também, obviamente, controlo estatal, tomando a forma de prémios distribuídos regularmente às expressões artísticas. Criou-se uma rotina de exposições que deu lugar, segundo alguns críticos, a uma nova academização¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Na *História da arte contemporânea*, José-Augusto França assinalava que “As críticas mais sérias seguiram, de resto, esse mesmo pendor – e Diogo de Macedo (que jamais exporia nos salões do SPN/SNI) denunciava, em 41, o facto de os expositores “pintarem no Inverno para a SNBA e no Verão para a SPN, segundo o receituário dos prémios e dos regulamentos estéticos – com ‘jeitos de adaptação

A eficácia da difusão de uma imagem nacional e da criação de uma casta de “renovadores que [...] contribuíssem para a elevação do nível do nosso gosto, para acertarmos o passo, dentro e fora do País” (França, 1991: 208-209), era o objectivo almejado por António Ferro. Mas, por um lado, a difícil aliança que estava na origem deste projecto e, por outro, as alterações políticas produzidas com a II Guerra Mundial, não permitiram a continuidade da sua política. Segundo José-Augusto França, a *Exposição do Mundo Português* de 1940, que surgia como um ponto de partida para a Política do espírito, foi efectivamente o seu próprio culminar. O acontecimento não significou uma inauguração de um ciclo de equilíbrios, mas de conflitos mais claros entre os artistas e o Estado.

O mesmo crítico defendeu que, em 1945, o equilíbrio entre o regime de Salazar e a produção artística tinha sido já efectivamente rompido. Nem mesmo a habilidade política de António Ferro podia remediar a situação ambígua instalada, acossado como sempre estava pelo corpo político de que fazia parte, grupo esse pouco culto e conservador nos seus traços característicos. António Ferro contava então apenas com a simpatia e o crédito de Salazar como suporte político. O tempo de ruptura era, por seu turno, cada vez mais claro do lado dos artistas.

O SPN/SNI, acusado ora de extremismos vanguardista ora de gosto acomodado, não podia manter por mais tempo o papel de coordenador

à sala que os recebe’ e ‘palpite no número que vai ser premiado’” (1985: 207). E ainda que os “artistas protegidos ou pelo menos trazidos a uma colaboração mais ou menos proveitosa, autores de obras encomendadas, expositores até assíduos dos salões do SNI aparecem a assinar documentos oposicionistas, atitude imperdoável que serviu aos inimigos de Ferro – e que o levou, em 50, ao afastamento dourado das legações em Berna e em Roma, onde morreria seis anos mais tarde” (1985: 208).

nacional da cultura. Este organismo estatal não contava já com a nata dos artistas plásticos para o desígnio nacional da propaganda a um governo que lá fora, nos países ocidentais, estava longe de ser aceite. A ruptura da década de 1940 constituiu uma clarificação política inevitável e artificialmente adiada, porque a oposição aberta dos artistas não permitia dar continuidade a um projecto nacional de educação do gosto. Esta educação do gosto concretizou-se na criação de uma cenografia nacional, sem dúvida mais eficaz do que qualquer outra até aí levada a cabo. No âmbito do meu trabalho, dificilmente poderei avançar conclusões sobre a eficácia desta tentativa de educação geral do gosto nacional. Porém, uma explicação parece emergir de toda esta ambiguidade política e cultural do regime: a estabilidade aparente das suas políticas não se coadunava com a continuidade necessária à implementação de uma verdadeira orientação da educação visual e estética.

O quadro em que o projecto de educação do gosto do SPN/SNI parece-me também limitado. A sua finalidade era a de criar um “folclorismo elegante” (Ó, 1999) e moderno a partir das tradições culturais e etnográficas que vinham sendo recolhidas por filólogos, etnólogos e arqueólogos portugueses desde o século XIX. Embora muitas publicações do SNI se dirigissem a jovens, por intervenção directa deste organismo estatal na educação, o processo em curso de modernização do gosto não conseguiu esconder o efectivo isolamento político e cultural do país mantido pelo Estado Novo. José-Augusto França sugeriu que seria pertinente a interpretação de João Gaspar

Simões e António Pedro¹⁷⁰ sobre a falta de sensibilidade pública às manifestações estéticas modernas nacionais e estrangeiras. Um gosto pouco dado à inovação artística e preso das representações figurativas dever-se-ia, segundo eles, ao isolamento cultural a que o país era sujeito pelo regime de Salazar.

A homogeneização do gosto fazia-se, com António Ferro, nos limites da propaganda nacionalista e estes limites tornavam-se cada vez mais um empecilho à abertura ao cosmopolitismo moderno dos portugueses, enquanto os artistas continuavam a procurar a consagração no estrangeiro. Assim, as contradições de uma estética de propaganda, embora tenuemente modernista, a conservação de um gosto oitocentista e o isolamento imposto pelo regime afastavam decisivamente o homem comum daquilo que de novo se produzia na arte. Enquanto António Ferro dava mostras de ter compreendido claramente que “a rua era o teatro dos pobres”, o mundo moderno da arte não ia à escola, no sentido em que os compêndios de desenho raramente reproduziam imagens de obras de arte e muito menos de obras modernas. E esta exclusão emergia com maior clareza quando comparamos estes manuais com os da década de 1970, plenos de reproduções de pintura do século XX.

Em contrapartida, a arte decorativa regional ia ganhando espaço curricular no desenho após a reforma liceal de 1948. O gosto

¹⁷⁰ As declarações dos críticos de arte atrás mencionados teriam sido, segundo José Augusto-França, proferidas na sessão de abertura da exposição de Vieira da Silva e de Széves, em 1936. Nela, avançaram uma explicação que relacionava o envelhecimento das formas artísticas com a deterioração das relações humanas entre os artistas e o seu público. Sublinhavam ainda a dificuldade de conciliar o gosto nacional, virado para o naturalismo, com as correntes estéticas modernas, nomeadamente com as abstractas.

etnográfico, que há várias décadas imperava na ilustração dos livros de leitura, chegaria com atraso aos manuais de desenho¹⁷¹. A representação da arte regional era, decididamente, mais marcante no final do período que analiso, nas décadas de 1950 e 1960. Para os liceus, o *Compêndio de desenho, para o 2º ciclo* (1958), “livro único” organizado por Maria Helena Abreu e Pessegueiro Miranda parece-me ser disto um bom exemplo: “A arte popular resulta cheia de interesse não só pela diversidade dos elementos que a compõem, mas especialmente pelo modo simples e primitivo como esses elementos estão integrados no conjunto.” (Abreu, Miranda, 1958: 91).

Esta valorização do gosto popular passava igualmente pela imagem, com várias estampas de objectos de barro, de ligação ao quotidiano doméstico e à vida rural e piscatória tradicional. Esta linha era ainda completada por outra dimensão, a publicitária nacional, ligada a uma imagem turística do país ensolarado. Calvet de Magalhães, desde cedo se interessou pela cultura popular, nomeadamente pelo estudo das rendas e bordados, através dos quais procurava promover a profissionalização de áreas artesanais femininas. Ao realizar a defesa dos trabalhos manuais, este autor explicava a importância da cultura popular na educação: “Se olharmos no mundo das coisas à nossa volta, têxteis, loiças, móveis, veículos, construções, cartazes, determinam actualmente o nosso nível de cultura, muito mais do que a arte da pintura, desenho e escultura.” (Magalhães, 1962: 92).

¹⁷¹ Tomemos como exemplo os livros de leitura da década de 1920, nomeadamente os de Francisco Xavier Rodrigues, *A Nossa Terra* (1922). A escolha de textos era acompanhada por cenas da vida rural, com instrumentos agrícolas e artesanais, vestuário regional, barcos de pesca artesanal, habitações tradicionais, cenas de quotidiano, rendas e outras referências à arte e cultura populares.

Calvet de Magalhães defenderia o retorno da educação aos objectos identitários nacionais. Com estes objectos estabeleciam-se duas relações na educação. A primeira, ligando os objectos da tradição nacional ao quotidiano dos alunos. Nesta linha, identificar-se com a nação era também valorizar a cultura do próprio aluno. A segunda, dando continuidade à ligação do ensino técnico aos objectos artesanais de produção nacional. Calvet de Magalhães mostrou-se fascinado pelas formas e cores dos modelos originários da cultura popular¹⁷² e pensava que a escola deveria promover o conhecimento das tradições a fim de “elevar o nível do nosso mundo visual”. Por exemplo, no artigo “O 2º ano de desenho do ciclo preparatório» (*Escolas Técnicas*, nº 10, 1951: 165) ele refere a importância de ensinar a partir dos “desenhos extraídos de objectos de arte popular portuguesa: filigrana, prato, vela, bordado, papel recortado, colher, etc”. Noutros textos destinados à formação de professores e de preparação de aulas encontramos mais exemplos destes produtos de arte popular. Este autor articulava ainda este objectivo educativo de promoção da identidade nacional com um outro, o do desenvolvimento económico do país pela influência das formas tradicionais na formação das mercadorias em série.

Concluindo, no período de mais de meio século que este trabalho tem vindo a seguir, embora tenham chegado às escolas secundárias portuguesas, tanto técnicas como liceus, objectos e imagens de um gosto popular e etnográfico, os materiais didácticos raramente acolheram reproduções de obras de arte moderna. Esta característica tornou-se ainda mais visível quando entramos em contacto com os

¹⁷².

manuals das disciplinas que substituíram o desenho no ensino unificado, o CPES, após a reforma de Veiga Simão e, posteriormente os currículos saídos do 25 de Abril de 1974. Os manuals de Helena Abreu para esta reforma, *Educação Artística* (1973) e *Educação Visual e Estética* (1976), revelaram uma mudança significativa nas suas opções estéticas. Estes novos programas tinham como eixos organizadores a observação e preparação para a apreciação estética do objecto. Por isso, os manuals atrás referidos tomaram como um recurso central a reprodução de imagens de obras de arte.

Após este já longo debruçar sobre as ligações entre o ensino secundário de Desenho e a arte, continua a surpreender-me como foi possível separar durante tanto tempo os alunos da observação de obras artísticas do seu tempo. Se os programas e os manuals de desenho não previam a observação de obras de arte era porque não teriam intenções de formar consumidores. E se este facto poderia ser consistente para um projecto de ensino para trabalhadores como as escolas técnicas, será menos entendível para os liceus, que teriam em vista a formação de uma elite.

Contudo, tal como tenho vindo a inventariar poder-se-ia afirmar que, a outros níveis, existiram ligações entre a escola e a arte. Essas ligações disseram respeito às carreiras paralelas de exercício da docência e de actividades de foro artístico. Estas ligações poderam ainda ser confirmadas através de alguns discursos que após as reformas de 1948 tentaram encontrar uma coerência entre as concepções estéticas e as noções de didáctica e de psicologia infantil. E, embora o ensino tivesse sido atravessado de certas linhas estéticas, a sua passagem consciente e afirmativa parece ter ficado quase sempre numa espécie de limbo, onde as concepções mais retrógradas se exprimiram, contudo, de forma implícita.

1.4. Três autoras no universo masculino da produção de manuais

As últimas páginas representaram uma tentativa de síntese dos vários aspectos que cruzaram, neste livro, o funcionamento dos discursos escolares com as biografias dos autores de manuais de Português e de Desenho. E, embora reconheça obviamente que não esgotei as relações possíveis, tal como antes referi, escolhi ainda uma nova relação com a qual pretendo concluir esta problematização. Trata-se da que cruza a produção de manuais escolares com a dimensão do género dos autores e autoras com que trabalhei. Se até agora não a abordei, tal ausência não deverá atribuir à minha indiferença. Nada seria mais errado. No inverso, dever-se-á antes ao meu desejo de colocar um assunto tão controverso em termos justos e verdadeiros. Quero compreender as razões que justificaram a existência de um *corpus* de autores tão masculino, mesmo quando a profissão docente, no ensino secundário, já havia iniciado, nas décadas de 1950 e 1960, tal como António Nóvoa (2005) nos informava, o seu processo de transformação de “matriz feminina”:

“Paralelamente, assiste-se, ao longo do século XX, a uma lenta acomodação da profissão docente à sua matriz feminina. Estamos perante uma mudança profunda das características internas e externas da profissão. Se no princípio do século prevalece uma imagem masculina, marcada por uma intervenção no espaço público, a partir dos anos 1930/1940 impõe-se uma imagem feminina, vendo-se a professora recolhida no interior da sala de aula. Uma transição idêntica verificar-se-á, também no ensino secundário, duas décadas mais tarde. Neste caso, é o fenómeno de ‘explosão escolar’ que obrigou a um recrutamento massivo de professores, num curto espaço de

tempo, passando a haver mais mulheres do que homens no corpo docente liceal.” (Nóvoa, 2005: 93).

Primeiro, temos o exemplo de Berta Valente de Almeida (1886-1982), uma mulher que leccionou Português e Latim e que ajudou a organizar um dos primeiros liceus femininos, o de Lisboa; e, depois, o de duas outras professoras de uma geração posterior, uma de Português, no ensino técnico e profissional, Virgínia Motta (1909-1997) e outra do Desenho liceal, Helena Abreu (1924-), que romperam o contexto exclusivamente masculino. Estas três mulheres tornaram ainda mais visível o desequilíbrio entre os géneros, feminino e masculino, na produção de manuais escolares até à década de 1960. Foram elas, três mulheres entre sessenta autores, que me conduziram o olhar retrospectivo por décadas da mais absoluta ausência de mulheres no campo das produções escolares do ensino secundário. Tanto uma possível exclusão como a presença repentina destas mulheres sugeriam interpretações.

Era importante saber como foi possível que os manuais de Berta Valente de Almeida, nomeadamente o seu *Livro de leituras* (1921) e a sua *Gramática prática da língua portuguesa* (1921), foram aprovados pela “comissão encarregada de examinar os livros enviados a este Ministério em virtude do concurso aberto em 6 de Maio de 1920” (Despacho de 11 de Maio de 1921: 1949), altura em que poucas mulheres tinham, em Portugal, uma intervenção tão marcante ao nível do ensino. Este facto ganhava ainda maior significado quando pensado à luz das exclusões, uma década depois, dos livros de leitura de Teresa Leitão de Barros (1898-1983), *Portugal, terra bendita*, e de

Maria da Luz Sobral, *Livro de leitura para a 1ª e a 2ª classes*, no concurso de manuais escolares para o ensino secundário de 1932¹⁷³. Para o ensino da disciplina de Português liceal, o número de obras que foram “rejeitadas” neste período foi de tal forma grande¹⁷⁴, que me levou a crer que não seria exclusivamente por estas autorias serem femininas que a rejeição da comissão teria acontecido.

Haveria, parece-me, um fechamento geral do discurso liceal na disciplina de Português, que durante essa década se concentrava num reduzido número de autores, José Pereira Tavares, Augusto César Pires de Lima e Francisco Xavier Rodrigues. Mas se este fechamento discursivo impunha um universo reduzido, contudo apenas masculino, como compreender que ele tenha durado tanto e que após duas décadas em que não surgiu uma única autora, Virgínia Motta conseguiria ver aprovado o seu primeiro manual, *Antologia de Autores Portugueses* (Motta, Góis, Aguilar, 1958)? E se a sua autoria passara despercebida entre outros colaboradores e eventualmente por se

¹⁷³ Nas Actas do Conselho Superior de Instrução Pública surgiam referências a estes livros, mas coloco a hipótese de os mesmos não terem chegado a ser editados, visto que não os encontrei registados na BNL. Na Acta nº 1 deste conselho, realizado a 15 de Julho de 1932, poder-se-á ler que os livros destas “autoras” foram entregues à apreciação do vogal Alfredo de Carvalho. Na Acta nº 3, do dia 26 de Setembro de 1933, referia-se o *Caderno de gramática portuguesa*, de Teresa Leitão de Barros. Em anexo, apresentavam-se os resultados do trabalho realizado por este conselho e finalmente as votações, em Assembleia Geral. A unanimidade era grande porque quase todos os membros votavam unanimemente as exclusões. Nesta medida, parece-me que os vogais acatavam as opiniões dos respectivos relatores a quem tinham sido distribuídas as obras, que eram em geral negativas.

¹⁷⁴ As exclusões recaíram sobre autores de gramáticas como Adriano António Gomes, Estanco Louro ou Cândido de Figueiredo. Recaíram igualmente sobre muitas edições escolares de escritores clássicos da literatura portuguesa, ficando apenas aprovados alguns dos livros prefaciados e anotados por Augusto César Pires de Lima e *Os Lusíadas*, cuja edição foi organizada por Cláudio Bastos. Muitos dos livros de leitura e selectas sofreram igualmente com a exclusão taxativa, como era o caso de um de Adriano Gomes, de Nicolau Rijo de Micallef Pace, de José António Correia dos Santos e de Joaquim Bernardo Pinto da Silva, José Leite de Vasconcelos, Júlio Brandão.

destinar ao ensino secundário menos valorizado, o ensino técnico e profissional, como compreender que mesmo assim ele era o “livro único” de Português nestas escolas?

Na mesma linha, como entender que na mesma altura que o tão prestigiado professor e autor de Desenho, Betâmio de Almeida, teria em circulação o seu “livro único”, o *Compêndio de Desenho para o 1º ciclo dos liceus* (1950) Helena Abreu, por seu turno, conseguia igualmente pôr a circular o *Compêndio de desenho para o 3º ciclo dos liceus* (Abreu, Antunes, 1954), também “livro único” para os liceus? Será que estas autoras ao estarem rodeadas de colaboradores masculinos tiveram maior facilidade de aprovação dos seus livros? Será que a presença destas duas autoras indicaria já uma nova tendência no movimento editorial dos livros escolares, uma abertura na década de 1960? Procurarei responder a estas questões neste último subcapítulo a fim de perceber através das categorias de género como se distribuíra o discurso autorizado nas disciplinas escolares estudadas, Português e Desenho.

Antes de qualquer interpretação ou resposta taxativa, esta questão merece uma reflexão a montante dos dados empíricos. Clarificando, torna-se pertinente entrar neste assunto esclarecendo três aspectos: o primeiro diz respeito ao nível geral, qual a concepção de género com a qual analisarei a participação de mulheres no universo dos manuais escolares; o segundo nível procurará integrar estas mulheres na feminização profissional das sociedades modernas; e, finalmente, o terceiro nível situa-se na organização de um campo que aceitara ter mulheres como autoras de manuais escolares.

O primeiro aspecto, e mais geral, implicou a passagem breve pelas perspectivas teóricas que foram avançadas ultimamente sobre a

identidade ou as identidades, em especial, sobre as identidades de género. Quero discutir a perspectiva a partir da qual podemos compreender a exclusividade de três mulheres num universo marcadamente masculino (com 57 autores, e 60 no total). Para pensar sobre este assunto peço ajuda a Judith Butler, que no seu livro *Problemas de género* (2003), foi percorrendo em torno do pensamento de várias autoras feministas e naquilo que este se referia à representação da identidade feminina.

Esta autora partiu do questionamento de Simone de Beauvoir sobre a natureza e a cultura da mulher. A escritora francesa havia resumido o seu pensamento na frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Punha assim em causa a inscrição biológica do sexo e do género nos corpos das mulheres, porque esta inscrição implicava todo um processo cultural e social no qual o ser assumiria, ou não, as características femininas. O sexo e o género, em Simone Beauvoir, eram vistos como construções sociais e culturais. Para Judith Butler, entretanto, outras feministas tiveram, igualmente a este nível, uma perspectiva cultural da construção do género. Este foi o caso da filóloga Julia Kristeva, que considerava o género como uma identidade que precisava de ser socialmente reiterada pela linguagem. E avançava, desde logo, que o próprio sujeito mulher não poderia ser entendido como uma identidade fixa, estabelecida em termos estáveis ou permanentes.

Michel Foucault, no volume *Vontade de Saber*, da *História da Sexualidade* (1994), tomara igualmente o género como uma construção cultural e jurídica, na qual os sistemas jurídicos de poder produziam os sujeitos que passavam a representar. Os sistemas jurídicos, para Foucault, não trabalhavam com categorias preexistentes de homem e de mulher, eles formavam-nas e

conformavam os seres humanos às suas necessidades políticas. A capacidade produtiva dos sistemas jurídicos, defendida por Foucault, seria responsável pela criação de conceitos de homem e de mulher, que se estabeleciam numa relação antagónica entre si, como um binómio oposto de identidades. Mas, segundo o mesmo autor, esta produtividade e forma de funcionamento seriam, então, ocultas, capazes de mascarar as representações construídas através de aparatos que as naturalizaram.

Era esta perspectiva que me parece novamente estar presente no texto de Kathryn Woodward (Silva; Hall; Woodward, 2000: 7-72), integrado na colectânea *Identidade e diferença*, quando a autora sugeria que qualquer identidade seria gerada nas relações sociais a partir da identificação do *Outro*, aquele que era o diferente de nós. O seu interesse dirigira-se principalmente para a identidade de povos e de como estes assumiam, em situações extremas de guerra, por exemplo, as suas nacionalidades. A autora referia-se aos casos dos sérvios e dos croatas. Essas identidades nacionais, porém, não teriam interesse para o tema aqui tratado se a autora não tivesse desenvolvido um raciocínio sobre a diferença, aqui aplicável nas identidades de género. O que mais me interessou neste texto foi a forma como a autora explicava como certas pessoas puderam aderir a identidades que lhes não eram favoráveis, ou seja, que as colocavam em situações de inferioridade social, económica ou cultural.

Kathryn Woodward buscava justificações de duas ordens, uma antropológica, com Claude Lévi-Strauss, e outra linguística, com Althusser. Diz esta autora que ninguém quer encontrar-se fora do mundo, e que os mundos em que nos movemos foram feitos de sistemas de classificações binárias de sujeitos e de objectos. Lévi-Strauss explicaria a importância e a necessidade de os seres humanos

encontrarem, em cadeias sociais de classificação, um lugar para si próprios. Althusser, por seu turno, aludiria às formas de nomeação, também elas sistemas de classificação, para explicar que ninguém poderia existir sem que outro a ele se referisse, e o integrasse na cadeia linguística que começava justamente com o seu nome.

Estas duas explicações parecem-me pertinentes. Aliaram os sistemas linguísticos às questões sociais. Nesta linha, Tomaz Tadeu da Silva explicara as conclusões sobre género a que tinha chegado, usando as concepções linguísticas de Saussure e de Derrida. No seu texto "A produção social da identidade e da diferença" (Silva, 2000: 73-102), ele afirmou que a produção da identidade e da diferença se realizava ao mesmo tempo, porque a palavra teria essa capacidade de condensar significados, de dizer o que é e de dizer também o que não é. Para melhor explicar esta característica da linguagem, este autor exemplificava o processo linguístico de classificação, mostrando que quando atribuímos a alguém ou a nós próprios uma qualidade, estamos justamente a excluir todas as outras do mesmo tipo e que não havíamos nomeado. Por exemplo, quando disser que sou uma mulher, estarei a dizer automaticamente que não sou um homem¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Tomaz Tadeu da Silva indicava um conjunto vasto de categorias que possivelmente serão úteis citar aqui: "Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir 'identidade'. A identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro', 'sou negro', 'sou homossexual', 'sou jovem', 'sou homem'. A identidade assim concebida parece ser uma positividade ('aquilo que sou'), uma característica independente, um 'fato' autónomo. Nesta perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. (...) É fácil de compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo 'sou brasileiro' parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. 'Sou brasileiro' – ponto. Entretanto, eu só preciso de fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. (...) A afirmação 'sou brasileiro', na verdade, é parte de

Nesta concepção, quando alguém se afirmar como pertencendo a um determinado grupo de seres, por mais extenso que este seja, como no caso de ser mulher, a vinculação a esse grupo significará em paralelo a diferenciação e o afastamento de outro grupo, o dos homens. Ao dizer-se mulher, estaria a afirmar-se, voluntária e assumidamente, como pertencendo à categoria das mulheres e revestir-se-ia de todas as características sociais que eram inerentes a esse grupo. Porém, o grupo mulheres encontrava-se à partida marcado por características sociais e culturais negativas, diria Judith Butler. Então, para se tornar mulher, segundo esta autora, ela precisaria de realizar um investimento pessoal, porque o ser mulher constitui uma identidade social que exigia determinados estados físicos, psicológicos e afectivos de apoderamento, e implicitamente de rejeição da diferença masculina. Só através deste investimento a mulher se tornaria efectivamente mulher, categoria que traria à partida características identitárias boas e más, mas no caso da mulher, mais más do que boas.

Resumindo, entre as linhas sociológicas e linguísticas de argumentação sobre a construção da identidade, que aqui me foram sugeridas por vários autores, e em particular por Judith Butler, conjugaram-se dois princípios formadores da identidade de género: um de carácter linguístico, que explicava que para a identificação se efectivar ela precisava de reiteração na linguagem; outro de que a identidade feminina era uma diferença desvalorizada ou mesmo negativa do binómio das categorias homem/mulher. Então, para ter o papel, o

uma extensa cadeia de 'negações', de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação 'sou brasileiro' deve-se ler: 'não sou argentino', 'não sou chinês', 'não sou japonês' e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável" (74-75)

estatuto, a posição a partir da qual pudesse falar, toda a mulher teria de se tornar mulher. Desta forma, por maior consciência que uma mulher tivesse da sua condição feminina desvalorizado, ela jamais poderia negar-se a tomar o lugar que lhe pertencia, nos termos de uma feminilidade que a sociedade reconhecerá como sua.

A mulher, tal como qualquer outro ser para ser, seria aquela que para se constituir precisaria de ser continuamente interpelada pela linguagem dos outros e reinvestida em si própria. A linguagem permitiria colocar os termos da identificação em poucas palavras. Estabeleceria um conjunto de relações entre o que se era e o que se não era. Então, para os autores e as autoras que tenho vindo a seguir, a identidade estabelecia-se socialmente, reiterando a existência dos seres, mas também a desigualdade social entre sexos e géneros. A identidade de género estaria ligada à diferenciação, tanto para o bem como para o mal. Não seria, por isso, negativa em si mesma. Não era ela o problema social. O problema encontrava-se antes e depois dela, mas sempre presente em cada reiteração linguística, em cada reconhecimento social, porque cada palavra traria uma determinada valorização diferenciada, porque cada palavra constitui uma negociação entre partes.

“O género é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um telos normativo e definidor.” (Butler, 2003: 37).

Nesse sentido, todo o processo de identificação feminina será aqui pensado em termos de negociação. Nesta tese, tomarei portanto o risco de a abordar, sabendo de ante mão que as diferenças entre homens e mulheres se encontravam já social e politicamente marcadas, que apenas precisavam de ser activadas, que não constituem conceitos inocentes. As categorias de mulher e de homem colocaram uns do lado bom e outros do lado mau, lados diferentes da diferença. Contudo, o género parece-me fazer parte dessas “identidades alternativamente instituídas e abandonadas”, negociáveis pois, que não se encontrando fixas à partida, poderei eventualmente deslocar, mostrando tanto quanto for capaz, nas suas verdadeiras facetas. Será desta forma que desejo encontrar-me com as três mulheres que anteriormente referi.

Se, tal como tenho vindo a afirmar, as identidades de género se fixaram socialmente, então que condições sociais serviram de contexto à produção de manuais escolares, levada a cabo por Berta Valente de Almeida, Virgínia Motta e Helena Abreu. Esta era a segunda questão a que me havia proposto pensar no início deste subcapítulo. Equacionarei as relações entre a produção cultural destas mulheres com as grandes mudanças de mentalidade das sociedades modernas. Embora reconheça os limites das narrativas de emancipação das mulheres, sou sensível às interpretações históricas que mostraram quanto as mulheres conseguiram romper com o espaço doméstico das suas actividades e, logicamente, com quadro de poder onde elas se encontravam subjugadas à família. No século XIX, começaram a mover-se, para atingirem novos estatutos sociais e profissionais nos quadros do trabalho assalariado.

Tal como foi sublinhado pelo historiador Antoine Prost (1991: 13-59), o trabalho feminino assalariado foi um dos passos mais importantes no

processo de emancipação das mulheres. Ele explicava as vantagens de visibilidade do trabalho que, saindo do âmbito doméstico e privado para se integrar no amplo espaço público, invadindo a indústria e o sector terciário no século XX, tomando lugar no espaço tradicionalmente exclusivo dos homens, nomeadamente nos períodos pós guerra, na Europa, conseguiu construir novas identidades femininas. Esta participação inaugural das mulheres num conjunto de novos campos foi analisada por historiadores que, como Gérard Vincent (Vincent, in Ariés, Duby, 1991), salientaram as suas repercussões sociais a diferentes níveis:

“O que explica a bem progressiva ascensão das mulheres a status marcados com o selo da honorabilidade social (poder de decisão e capital cultural). Alguns números e datas reflectem a lentidão do processo: em 1920 as mulheres são autorizadas a sindicalizar-se sem consentimento do marido, sendo na altura os seus salários inferiores em 31% aos dos homens; em 1921 há 300 mulheres médicas; em 1929, 519; em 1914 há 12 advogadas; em 1928, 96; em 1930 as faculdades têm 7 mulheres professores; em 1936 os salários femininos são fixados em 85% dos salários masculinos, mas já em 1927, no ensino primário e secundário, o salário era o mesmo para qualificações e antiguidades iguais. Haverá que esperar pelo post-Segunda Guerra Mundial para que as mulheres activas ocupem finalmente posições sociais até então monopolizadas pelos homens.” (Vincent, in Ariés, Duby, 1991: 304).

De facto, penso ser igualmente importante verificar, tal como o historiador francês assinalara na citação anterior, o quão recente foram algumas das conquistas profissionais das mulheres, mesmo tomando como referência a sociedade francesa, aquela onde a revolução liberal foi modelar para todo o mundo ocidental. Ainda hoje

nos surpreendem os números sobre a baixa profissionalização, educação e posições nas carreiras atingidas pelas mulheres no mundo inteiro. Margaret Maruani (2007: 637-648)¹⁷⁶ mostrou como, mesmo na Europa dos nossos dias, o princípio de trabalho igual para salário igual não era verdadeiro. Esta autora referiu-se ainda ao facto de as mulheres se enquadrarem geralmente em categorias profissionais inferiores àquelas que a sua formação académica ou outra indicaria. Neste quadro, a posição de paridade concedida às professoras francesas, como afirmava Gérard Vincent, constituirá uma excepção interessante.

Mas, e em Portugal? António Nóvoa (1992: 455-519) caracterizou a composição profissional dos professores e professoras na primeira metade do século XX, mostrando a transformação de uma profissão marcadamente masculina para uma de maioria feminina. O número de professoras nos liceus e escolas técnicas, até à década de 1930, seria ainda muito reduzido. Mas se a feminização da profissão docente no ensino secundário decorreu após o período republicano, isto ficaria a dever-se a um movimento europeu generalizado, não podendo a responsabilidade do processo, por isso, ser atribuída ao regime salazarista. Tanto mais que, segundo ainda o historiador António Nóvoa, o Estado Novo preferiria “salvaguardar a imagem e o prestígio dos professores junto das populações”. Ora esta salvaguarda implicaria um professorado de traços masculinos.

¹⁷⁶ Estou a referir-me aos números que a economista avança para desenvolver a tese de que as políticas de paridade entre homens e mulheres, implementadas especialmente em países menos ricos, poderiam desenvolver rapidamente toda a sociedade em geral. Para ela, a pobreza das mulheres é um entrave de toda a sociedade, porque as mulheres gerem, em geral, melhor a economia e distribuem racionalmente os recursos pelos filhos.

A vontade de afastar as professoras dos locais de maior visibilidade escolar poderia explicar possivelmente porque foram excluídos os livros de leitura de Maria da Luz Sobral e de Teresa Leitão de Barros, em 1932. A circulação na sociedade portuguesa dos seus livros escolares certamente que tornaria pública a sua existência como professoras e como autoras de um discurso autorizado no seio das suas respectivas disciplinas. Para reforçar esta ideia de regulação do campo pela definição do género poder-se-á pensar que após estas exclusões passaram duas décadas até que o ensino secundário da língua portuguesa voltasse a contar com mulheres entre aqueles que organizaram os seus manuais escolares.

Para contextualizar uma possível abertura posterior do campo, devo lembrar que António Nóvoa relacionou a pressão demográfica exercidas sobre os liceus, nos anos cinquenta e sessenta do século XX, com a feminização da profissão docente. A este nível de ensino, a feminização seria acompanhada por uma diminuição dos recursos socioeconómicos do professorado. A estratégia oficial de controlo, identificada por António Nóvoa, durante o Estado Novo foi, contudo, ardilosa. Ao mesmo tempo que se baixavam os salários dos professores e das professoras, o regime procurava enaltecer o carácter missionário da profissão docente, através da associação da vocação de ensinar a sentimentos patrióticos. Ora voltando às razões que estariam por trás das exclusões acima referidas, as professoras que delas foram alvo integravam claramente este espírito que ligava o estatuto da mulher à defesa da nação¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Helena Rosa Araújo (1990) referira-se, no seu artigo "As mulheres professoras e o ensino estatal", na *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº29, à interpretação de Maria Belo (1987), em "Salazar e as mulheres", no livro *O Estado Novo – das origens ao fim da autarcia 1926-1959*, sobre a política de

António Nóvoa considera ainda que, embora o Estado tivesse em mente o controlo dos comportamentos do professorado, tanto no plano social como no privado, teria igualmente uma posição tolerante em relação aos professores dos liceus. O Estado Novo estava interessado em levar para a frente uma política que gerasse a adesão destes professores, multiplicando os seus apoiantes e, por seu turno, engrossando com eles as elites regionais. Se a autonomia dos professores liceais era um princípio inerente ao estatuto de escol de licenciados, estabelecido pelo próprio regime, este não irá exercer sobre eles os mais duros mecanismos de regulação se comparados com os do professorado do ensino primário¹⁷⁸.

Com o objectivo de concretizar a imagem apresentada por António Nóvoa, confirmei que não existiu efectivamente qualquer registo, no *Estatuto do Ensino Secundário* (Decreto nº 20: 741, de 18 de Dezembro de 1931), de regulação das vidas privadas dos professores e das professoras e também não surgiu qualquer referência à necessidade de estes manifestarem opções ideológicas nacionalistas. Contudo, o *Estatuto do Ensino Liceal* (Decreto nº 36: 508, de 17 de Setembro de 1947), de 1947, já especificava normas elucidativas do carácter autoritário e centralizador do regime, a saber:

propaganda nacionalista do regime de Salazar na década de 1930, que associara a ideia de nação ao estereótipo da mulher, como esposa e mãe de família. Esta identidade que ligava a identidade feminina mais conservadora ao nacionalismo tornou, segundo Maria Belo, a mulher socialmente mais visível. Porém, restringiu-lhes as áreas onde poderia aparecer e intervir. Esta interpretação caberia aqui, visto que o impedimento da sua entrada numa área de publicação masculina, que temos vindo a tratar, a dos manuais escolares, não seria extensível a mulheres como Maria da Luz Sobral e Teresa Leitão de Barros. Contudo, para elas ficaria uma zona de investimento no feminino, o da literatura infantil, muito comum nesta década.

¹⁷⁸ António Nóvoa sugere, no texto atrás referenciado, um conjunto de medidas claramente repressivas sobre a vida privada dos e das professoras primárias, que vão desde a autorização para casar ao tipo de vestuário e de comportamentos sociais.

“São deveres dos professores dos liceus: a) Exercer acção permanente sobre os alunos, com o duplo objectivo de lhes ministrar a cultura a que visa o ensino liceal e de lhes formar o carácter e o espírito nacionalista;

b) Dar sempre exemplo, dentro e fora do liceu, de perfeita correcção de porte, de sã moralidade e de devoção cívica;

c) Respeitar a consciência católica da Nação e a índole cristã que preside ao ensino liceal segundo os preceitos constitucionais;

d) Dar garantia de colaborar na realização dos fins superiores do Estado e de defender os princípios de ordem política e social estabelecidos na Constituição; [e), f), g) ...]

h) Coadjuvar a Mocidade Portuguesa ou a Mocidade Portuguesa Feminina, dentro do programa estabelecido pelo respectivo Comissariado Nacional, designadamente sob a forma de conferências e excursões educativas; [i), j), l) m), n), o), p) ...]

q) Sustentar com firmeza a disciplina nas aulas e sessões e contribuir activamente para que ela se mantenha em todas as dependências do liceu; [r), s), t) ...]

u) Residir na localidade da sede do liceu onde está prestando serviço e comunicar por escrito ao reitor a sua morada.

v) Em casos excepcionais, devidamente fundamentados, pode o Ministro autorizar que os professores residam em localidade próxima, sem que essa autorização possa ser invocada para justificar qualquer tratamento especial em matéria de serviço escolar ou circum-escolar (Decreto nº 36: 508, de 17 de Setembro de 1947: 902).

Antes de reflectir sobre este documento, lembraria que, tal como fez o historiador Antoine Prost, a passagem do espaço de trabalho doméstico para o público e assalariado de muitas mulheres ao longo do século XX teve, para mim, um carácter emancipador. Os números de feminização da profissão docente do ensino liceal e técnico profissional, em Portugal, nas décadas de 1950-1960, apresentadas por António Nóvoa, eram inequívocos. Embora as mulheres não chegassem a atingir a paridade dos homens na docência do ensino secundário em geral e nesta última década, elas quase igualaram este número e revelaram uma tendência de aumento crescente¹⁷⁹. Quanto ao documento acima transcrito, parece-me estar patente a necessidade do Estado Novo de controlar tanto as convicções políticas, ideológicas e religiosas dos professores como alguns aspectos da sua vida privada, designadamente o porte “de sã moralidade e de devoção cívica” e a residência, que deveria ser local. Contudo, embora possamos imaginar que tais disposições tivessem maior peso social sobre as mulheres, em nenhum momento isto se afirmaria no texto.

A forma encapotada como estes deveres de ordem mais privada apareceram talvez constituísse aqui um indicador do cuidado que o regime sempre teve com aqueles que tinham uma formação superior. Os deveres cívicos, morais e políticos dos professores foram habilmente misturados com os deveres de carácter pedagógico e didáctico, amplamente difundidos entre os professores e que aqui

¹⁷⁹ Em números apresentados no quadro da página 501 do texto anteriormente referido de António Nóvoa (1992), as taxas de feminização em 1940 eram de 33% e de 18%, respectivamente para o ensino liceal e para o ensino técnico profissional; de 43% e 25%, em 1950; e, finalmente em 1960, de 56% e 40%. Nos liceus, o número de professoras ultrapassa o dos professores em 1960, mas no ensino técnico profissional tal ainda não acontece, mostrando um carácter marcadamente masculino neste tipo de ensino mais ligado às tecnologias e à economia.

correspondiam às alíneas que não transcrevi¹⁸⁰. Portanto, não existiam nenhuma medidas discriminatórias especificamente dirigidas às mulheres professoras, o que faz todo o sentido se se atender à conclusão de António Nóvoa relativamente ao desejo do Estado Novo manter uma imagem masculina e elitista da comunidade docente liceal. Desta forma, as professoras integradas nos liceus e nas escolas técnicas poderão, não obstante o seu inexorável aumento, parecer excepções durante mais algum tempo.

O que afirmo é que as mulheres com uma formação superior, nas décadas de 1950-1960, quando Virgínia Motta e Helena Abreu, muito jovens, se formaram e começaram a leccionar, estariam de alguma forma protegidas política e socialmente pela cotação elevada a que a profissão no seu todo auferia. Em limites controlados discursivamente, como tentarei mostrar mais adiante, a situação de Berta Valente de Almeida (1886 – 1982) tinha já esta matriz elitista que, ao mesmo tempo que lhe permitia falar pelo grupo de professores de Português, a localizava num espaço confinado que era o do seu liceu exclusivamente feminino¹⁸¹. Tentando situar a participação educativa

¹⁸⁰ Estou à referir-me a obrigações pedagógicas e didácticas gerais para com os alunos e alunas, integradas no meio daquelas que transcrevi na página anterior, tais como: “esforçar-se por obter contínuo aperfeiçoamento pedagógico e o melhor rendimento do ensino” (902).

¹⁸¹ Segundo Amaro Carvalho da Silva (Silva, in Nóvoa; Santa-Clara, 2003: 485-505), Berta Valente de Almeida foi reitora do primeiro liceu feminino, em Portugal. Seguindo os dados fornecidos por este autor, o liceu teve a sua origem na Escola Maria Pia, cujos objectivos de formação começaram por ser meramente de instrução primária e, depois, profissionalizadores. Na última década do século XIX, a Escola Maria Pia passaria a ter um currículo liceal, mas as condições materiais em que o ensino era prestado às alunas deixava muito a desejar. Entre 1906 e 1917, da designação de “Escola” passou-se para a designação de “Liceu Maria Pia”, atribuindo-lhe por este meio um estatuto idêntico ao dos liceus masculinos. Com a designação de Liceu Nacional Central de Maria Pia alargou o ensino secundário até aos Cursos Complementares de Letras e Ciências. Em 1919, o liceu perdia a sua anterior designação e passava a chamar-se Liceu Central de Almeida Garret. Para o mesmo autor, esta mudança tinha a ver

desta professora no contexto de um projecto liceal, os dados avançados por Amaro Carvalho da Silva (Silva, in Nóvoa, Santa-Clara, 2003) revelaram que, ainda na década de 1920, as mulheres que acediam à educação secundária deste liceu, denominado na época Liceu Central de Garrett (1919-1926), só poderiam ser consideradas privilegiadas. Elas eram excepções a uma regra, porque a maioria da população portuguesa, principalmente a feminina, era analfabeta:

“Instruir e educar a mulher foi um dos desígnios do movimento iluminista e liberal, do ideário republicano e maçã e dos diversos movimentos feministas.

Duas finalidades principais orientaram a formação feminina. A primeira prendia-se com a intenção de fazer dela uma esposa e uma mãe consciente e instruída, capaz de ser “a primeira educadora do homem”, por outras palavras, pretendia-se educar a humanidade através da mulher. A segunda finalidade ligava-se à sua emancipação económica, modo a arrancá-la da dependência da família ou do marido ou a uma situação de abandono. Mas quem instruiria e educaria a mulher? (Amaro, in Nóvoa, Santa-Clara, 2003: 486).

com a necessidade política da 1ª República apagar as memórias ligadas ao regime monárquico. Quando Teresa Leitão de Barros proferira, em 1954, a palestra “Garrett e o seu ideal de educação feminina», neste liceu mostrara-se sensibilizada pelo facto do liceu feminip ter um nome masculino. Tanto mais que, como ela dissera, embora a qualidade literária de Almeida Garrett lhe desse créditos a muitos níveis, nomeadamente ao artístico, o papel social no qual este escritor colocava a mulher era bastante passivo. O seu ideal feminino encontrava-se como sabemos ligado à imagem da Joaninha. Contudo, o liceu manteria esse nome até ao início da ditadura. Em 1926, passaria a chamar-se Liceu de Maria Amália Vaz de Carvalho, no entanto, também esta representação feminina foi questionada por Teresa Leitão de Barros. Teresa Leitão de Barros defendia uma identidade profissionalizadora para os liceus femininos.

E se era verdade que, seguindo a esteira dos países ocidentais, Portugal, para ser identificado como um país civilizado, deveria educar as suas mulheres, continuaria a ser a educação para o casamento e para a maternidade que, durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, prevaleceria.

Amaro Carvalho da Silva identificara duas ordens de problemas com os quais a educação feminina se ia confrontando. A primeira, para ele, seria de ordem material e financeira, porque, face às instalações precárias do Liceu Maria Pia, à inexistência de liceus femininos distribuídos pelo país no período republicano ou de orçamentos que permitissem a sua construção como se poderia pensar em estender a experiência da educação feminina a toda a nação. Ainda para o mesmo autor, o segundo problema seria de ordem ideológica, visto que as polémicas que circulavam na sociedade portuguesa neste período exprimiam concepções conservadoras sobre o papel da mulher. Pelas razões atrás apontadas, parece-me que Berta Valente de Almeida fez parte do reduzido número de professoras que, se bem que dentro de um circuito minoritário, se bem que participando de condições de funcionamento discursivo singular, poderia ajudar a formar jovens adolescentes de uma elite social numa cultura superior.

Berta Valente de Almeida fez parte de uma história onde uma mulher culta correspondia a uma mulher só, desadaptada ou marginal. Não tão marginal que fosse o único exemplo, como se poderá verificar pelo número de educadoras dignas de constarem do *Dicionário de educadores portugueses* (2003), mas penso que suficientemente marginal para que a grande maioria da população não desejasse o seu percurso profissional como futuro para as suas filhas. Tratou-se de uma alternativa para quem não tivesse em perspectiva um bom, ou

mesmo um razoável casamento. A sua história iniciou-se antes do processo de feminização profissional da docência que aqui referi.

Para reflectir sobre ele, pedirei entretanto auxílio aos estudos da feminização da profissão docente no ensino primário avançados pelas investigadoras brasileiras que escreveram o texto "História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação" (Catani, Bueno, Souza, Sousa, 2000: 15-47). Estas autoras explicaram que, ao mesmo tempo que a mulher adquiria um papel interveniente na educação, se percepcionaram igualmente efeitos negativos. Para estas autoras, à medida que a profissão docente se foi tornando, no Brasil, uma profissão de mulheres, ela tendeu a incorporar o que chamaram de "ideologia da domesticidade" e "submissão feminina":

"Educadas dentro e fora da escola para serem submissas – era-lhes natural a percepção do conhecimento como algo exterior a si mesmas, algo fora de seu alcance pela representação de si e da própria formação como limitada – a ideia era que o saber emanava do livro, do director, do topo da pirâmide académica ou administrativa – o resto era desperdício conhecer verdadeiramente para se ensinar crianças." (Catani, Bueno, Souza, Sousa, 2000: 28).

Segundo Denise Catani e as autoras que consigo trabalharam, a massificação da escolaridade, no Brasil, obrigaria à rápida formação de mulheres para a docência, nomeadamente para o ensino primário; mas estas mulheres, não obstante o seu número, entraram no ensino para os "postos mais baixos da hierarquia do sistema". A sua entrada ficou associada a baixos salários e a dificuldades de aceder, nas carreiras, a cargos de prestígio social e intelectual. A feminização transformara-se numa espécie de proletarização profissional,

caracterizada pela separação da teoria educativa face às experiências lectivas, que lhes eram dadas viver quotidianamente:

“Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como a abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.” (Catani, Bueno, Souza, Sousa, 2000: 28-29).

As referidas autoras brasileiras explicaram então que os mecanismos usados no seu país visaram retirar as mulheres dos processos mais produtivos do conhecimento, quero dizer, daqueles que articularam as experiências de ensino vividas com a teoria ou, mesmo, com a produção escrita do saber. Mas, na economia deste livro, o que importaria de imediato era relacionar as questões de género, que procurei contextualizar, com um terceiro e último nível, tal como inicialmente me propus: como se explicará a entrada de três mulheres, Berta Valente de Almeida e, posteriormente, Virgínia Motta e Helena Abreu, na produção e circulação concreta dos discursos escolares, no contexto das suas respectivas disciplinas. Por isso, passarei à análise das suas carreiras docentes, a começar pelas suas formações académicas e profissionais. Foi, tal como os seus colegas, nas características específicas dos grupos disciplinares em que se moveram que me parece possível encontrar respostas para o tipo de intervenção que desencadearam. Dito de outra forma, os aspectos biográficos servir-me-ão, também aqui, para perceber como e em que circunstâncias estas mulheres fizeram a sua singular entrada no *corpus* tão masculino dos autores de manuais escolares.

Se o conhecimento estabelece, por vezes, relações inesperadas, passo a contar aqui que, enquanto escrevo estas linhas me chegou às mãos um pequeno texto de uma exposição de Helena Abreu, no Centro Português de Serigrafia, intitulado “Essência do feminino”. O folheto contém um excerto de Maria João Fernandes, que via a pintura de Helena Abreu da seguinte forma:

“Caracterizam a sua pintura e a expressão serigráfica que dela decorre, a delicadeza da linha e a suavidade da sua paleta, compondo os múltiplos retratos da mulher, centro de um mundo de claras vibrações, movimentos subtis e tonalidades magicamente diluídas.” (Fernandes, 2006: 2).

Tenho, tal como penso que acontece a Helena Abreu que ainda hoje pinta outras mulheres, a ideia de que o ser mulher, homem ou outra identidade qualquer será, de alguma forma, pressentir o inacabado que existe em nós e tentar reestruturá-lo numa narrativa de gestos e de palavras ao longo da vida. No caso de Helena Abreu, esta construção surgiu de muitas formas, mas sobretudo pela pintura¹⁸², visto que foi neste plano da produção que ela se exprimiu durante mais tempo.

Para começar com a autora mais antiga, visto que Berta Valente de Almeida nasceu em 1886, direi que o seu percurso profissional

¹⁸² A partir de 1975, a obra de Helena Abreu internacionalizava-se e recebia um impulso que multiplicava, em Portugal e no estrangeiro, o número de exposições. A sua obra adquire então uma grande regularidade, visto que os seus trabalhos foram expostos todos os anos. A década de 1980 foi a mais intensa no plano da apresentação pública de trabalhos, contando a pintora com várias exposições realizadas em cada ano. Tenho notícia que, recentemente, no final de 2006, Helena Abreu voltou a expor as suas pinturas, embora não saiba se se trata de uma mostra de trabalhos antigos ou se, pelo contrário, eram obras novas.

revelara capacidades intelectuais e sociais fora do comum. Obtivera a licenciatura no Curso Superior de Letras, no início do século XX. O seu prestígio profissional relacionava-se, tal como no caso dos autores de manuais masculinos, com a formação de professores. O reconhecimento das suas capacidades como docente foi oficial e, por isso, será nomeada para ensinar Metodologia Especial, de Filologia Clássica, na Escola Normal de Lisboa. Ao estatuto de formadora juntou depois a função de dirigente de uma escola. Entre 1920 e 1922, exerceu o cargo de reitora à frente do Liceu feminino de Lisboa, mais tarde designado Liceu Almeida Garrett e, finalmente Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho. Não possui contudo uma obra escrita que permita deduzir como assumira o seu papel de dirigente no liceu, nem os contornos das suas posições pedagógicas.

Até à década de 1920, o número de professoras, mesmo nos liceus femininos, não era grande. Mas, no final desta década, divulgavam-se visões conservadoras que apelavam à constituição de instituições exclusivamente dirigidas ao sexo feminino. Os liceus femininos representavam, entretanto, este desejo social de contenção das mulheres num espaço relativamente à parte dos homens. Mas nada poderia ser tão elucidativo desta separação como o discurso do filólogo José Joaquim Nunes na introdução à gramática de Berta Valente de Almeida, *Gramática prática da língua portuguesa* (1917). Nela, este professor mostraria qual era o mecanismo capaz de delimitar politicamente o papel da mulher num espaço público e editorial de conhecimento tradicionalmente masculino. Ao elogiar as qualidades pedagógicas de Berta Valente de Almeida, este professor sugeria que, não obstante a sua utilidade para os mais novos, eles se transformavam de conhecimentos sérios e científicos, em algo de mais simples e quase infantil. De notar que, o que parecia ser o produto de um trabalho especializado para crianças será reduzido e

essa imagem que se transformava na própria identidade da sua autora:

“Abundam entre nós as gramáticas destinadas ao ensino da língua materna, mais extensas e difusas umas, resumidas e abreviadas outras, conforme o escopo dos seus autores, [...] o principal pois para quem se ocupa do assunto, está, a meu ver, em fazer desaparecer o máximo possível dessa aridez que lhe anda inerente ou antes em disfarçá-la por um modo tão perfeito que não cheguem a senti-la aqueles que em tenros anos têm de dar-se ao seu estudo. É o que se me afigura ter realizado a autora. Conjugando com a sua qualidade de mulher o papel de educadora, expõe a doutrina que pretende transmitir aos tenros cérebros por forma ao mesmo tempo simples e afectuosa, que certamente deve atrair-lhe os pequenos discípulos, fazendo que estes, sem grande esforço intelectual, vão recebendo a pouco e pouco as suas lições; como se foram contos com que entretivesse a sua imaginação, qual mãe que ao filho sentado no regaço inicia no conhecimento do que a sua avidez de saber deseja conhecer, em linguagem semelhante aponta à criança as normas de bem falar, partindo dos exemplos que são sempre a maneira mais profícua de ensinar (Nunes, in Almeida, 1917: 2-3).

A vantagem da gramática de Berta Valente de Almeida era pois identificada com uma forma maternal de apresentação das normas, geralmente áridas, mas aqui doseadas em exemplos. A “doutrina” era exposta de forma “simples e afectuosa”, conjugando-se assim as qualidades da educadora e de mãe. O que ficava claro era que a vantagem do seu trabalho não seria do carácter rigoroso e científico, nem da clareza da expressão linguística, nem da organização dos conhecimentos, nem da adequação e pertinência intelectual, qualidades que eventualmente Berta Valente de Almeida teria, mas

que aqui lhe eram omitidas. Aquilo que se salientava, pelo contrário, era justamente o seu lado afectivo e a sua capacidade de se fazer entender pelas crianças, simplificando a sua linguagem e infantilizando os seus próprios processos mentais de compreensão. As crianças eram pois seduzidas por estes métodos, em que a ciência não constituía mais-valia educativa, em que o género da autora parecia diminuir inclusivamente a idade daqueles para quem a gramática se destinava.

Para compreendermos as formas de funcionamento discursivo da disciplina de Português será importante perceber o significado do convite de Berta Valente de Almeida a José Joaquim Nunes para que este falasse sobre a sua proficiência como linguista e pedagoga. Destas considerações certamente que a posição da autora saiu enfraquecida, porque ela era remetida para um papel subalterno, quando o que ali estava em causa era a sua competência profissional. Mas este era o preço negociado para a sua entrada na produção de materiais escolares. Neste sentido, a categoria mulher, professora, autora de manuais escolares e filóloga precisou de ser reiterada no discurso de outro para existir. As identidades estavam portanto previamente preparadas, mas nem por isso deixaria de ser necessário formulá-las para que efectivamente pudessem existir.

As identidades que se associaram a Virgínia Motta também, tal como as que referi sobre Berta Valente de Almeida, eram múltiplas. Elas revelavam a mulher invulgar que foi, mas também a professora de línguas singularmente proficiente e activa e a escritora. A sua escrita e produção de materiais escolares situou-se sobretudo a partir da década de 1940, num fase em que a autora acabara o seu estágio com Virgílio Couto, na Escola Comercial Veiga Beirão, em Lisboa. Nesta época ela parecia encontrar-se ligada às dinâmicas mais importantes do ensino técnico profissional. Em primeiro lugar, tornou-se porta-voz

do grupo pedagógico que lançou, na escola atrás referida, a primeira experiência psicométrica massiva deste ensino, relatando-a depois nas páginas do 1º boletim *Escolas Técnicas* (Motta, 1946: 30-42, 1947: 631-656). Faziam-se nesta escola, pela primeira vez, os testes colectivos de Ballard, para situar os alunos e alunas no seu correspondente desenvolvimento psico-cognitivo, para seriar coeficientes de inteligência e para enquadrar os candidatos à escola técnica em turmas homogêneas consoante o seu estágio de desenvolvimento.

A inovação da experiência estava também ligada ao carácter de diagnóstico dos testes. Pretendia-se que estes fornecessem informações aos professores que iriam leccionar as turmas, sobre as tendências e as motivações de cada aluno recém-chegado à escola. Era novamente “um ensino feito à medida”. A importância da experiência poderá ser compreendida igualmente em termos cronológicos, visto que se encontrava datada dos anos lectivos de 1944-1945 e de 1945-1946. Assim, para além de representar o espírito da época, preparava um dos principais momentos na vida do ensino técnico profissional, o da reforma de 1948. A organização da experiência realizava-se em paralelo com as dinâmicas de discussão da reforma e das possíveis opções pedagógicas a tomar.

Neste contexto facilmente entendemos que a experiência tivesse em mira criar mecanismos de uma valorização global do ensino técnico profissional, através de uma política selectiva e de orientação escolar científicas. Por isso a autora falava em não desperdiçar energias. As energias dos alunos seriam quantificadas numa avaliação científica da sua inteligência e, em consequência, o ensino técnico Profissional tornava-se, não aquele para onde iriam os alunos que os liceus rejeitassem, mas aquele que receberia alunos com um perfil

desenhado e vocacionado especificamente para ele. E se a iniciativa da experiência, ao que consta, coube a Virgílio Couto, seu professor-metodólogo; e se, por outro lado, grande parte dos professores da escola, em particular os estagiários que aí formavam uma espécie de escol, nela participaram; embora os seus colegas Melo Furtado e José Brito Gomes tenham escrito sobre ela, a imagem pública da experiência esteve a cargo de Virgínia Motta.

Curiosamente, o tema de estágio de Helena Abreu, embora não tenha sido escolhido pela própria mas definido pela orientação dada ao curso¹⁸³, foi o da avaliação, ou melhor, o dos testes psicométricos, na perspectiva do Desenho. O seu relatório de estágio, datado do ano lectivo de 1948-49, tinha como título “Contribuição do Desenho para a elaboração da ficha psico-pedagógica do aluno do 1º ciclo do Liceu”. Era posterior à experiência realizada na escola técnica atrás referida e era igualmente posterior à reforma do ensino liceal, instituição para a qual Helena Abreu se encontrava em formação. Mas era o espírito inovador que atravessava a acção destas duas professoras e autoras. O objectivo do relatório de Helena Abreu era do aperfeiçoamento de uma ficha de análise e de avaliação dos testes de Desenho realizados pelos alunos do 1º ano dos liceus. Estes testes visavam, por isso, na linha das experiências anteriores realizadas em Portugal, por Faria de Vasconcelos (1939)¹⁸⁴ primeiro e, depois, por Carrington da Costa e

¹⁸³ Este relatório fazia parte de um *corpus de relatórios de estágio*, que compulsei no espólio da Escola Secundária D. João III, em Coimbra. Ele diz respeito a relatórios entre as décadas de 1940-1950. Os temas de cada relatório foram anualmente escolhidos pelos orientadores e professores-metodólogos, porque todos os estagiários de determinado ano tinham de tratar os mesmos temas.

¹⁸⁴ Faria de Vasconcelos, conhecido educador português e adepto das ideias da *Educação Nova*, reflectiu, em *O Desenho e a criança. Problemas de psicologia e de pedagogia* (1939), sobre algumas experiências realizadas por ele com crianças portuguesas, tomando por referência os testes de Decroly,

Vítor Fontes¹⁸⁵, estabelecer uma estreita ligação entre as representações gráficas dos alunos e o seu desenvolvimento psico-cognitivo.

Para além do enquadramento teórico, a nossa estagiária revelava-se, desde logo, organizada, indicando na primeira página e de forma precisa como iria expôr os resultados ao longo do trabalho¹⁸⁶. O relatório de estágio de Helena Abreu inscreveu-se numa clara valorização da disciplina de Desenho. Mas esta estava ligada a um projecto mais vasto de selecção dos alunos liceais e, tal como indiquei para a experiência de Virgínia Motta, empenhado em diferenciar as duas vias do ensino secundário, a dos liceus e a das escolas técnicas. Um conhecimento psicológico e científico abriria, segundo ela, “o caminho à remodelação dos métodos de ensino traduzidos pelos programas dos Liceus e Escolas Técnicas recentemente adoptados” (Abreu, 1948-49: 2).

Esta percepção de que existia uma reforma a ser implementada num plano paralelo, o do ensino técnico profissional e, em certa medida, a

Rouma, Kershensteiner e, o psicólogo brasileiro, Sylvio Rebello. No relatório de estágio de Maria Helena Abreu verifica-se que a autora dominava o discurso e conhecia profundamente as questões que este livro de Faria de Vasconcelos levantava e os autores a que ele se referia.

¹⁸⁵ Estou a referir-me a dois textos de Rui Carrington da Costa, que esta autora considerou centrais para a elaboração da sua ficha de avaliação. Trata-se de “O Desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly aplicado nas escolas portuguesas”, publicado na revista *A Criança portuguesa*, em separata de 1943-44 e Testes mentais, sua história e valor, publicado no ano de 1945. As páginas da revista *A criança portuguesa*, logo nos seus primeiros números, foram importantes para a divulgação dos testes de desenho. Vítor Fontes publicou nela o texto referenciado por Helena Abreu.

¹⁸⁶ Faço notar que comparando os trabalhos dos vários estagiários e estagiárias do corpus atrás referido o de Helena Abreu é particularmente volumoso por incluir conclusões sobre a aplicação dos testes de Decroly, provas complementares ao teste decroliano, desenhos de memória e teste de Fay. Alguns desenhos dos próprios alunos também foram anexados para comprovarem as perspectivas defendidas por ela.

sua procura em saber quais os caminhos e as opções que o projecto deste ensino trilhará, esteve presente no relatório de Helena Abreu. Ela referiu-se inclusivamente a textos de Calvet de Magalhães incluídos em boletins *Escolas Técnicas*, que terá eventualmente lido:

“No nosso país acaba de ser editado um estudo de Calvet de Magalhães abordando o mesmo tema e incluindo os desenhos das crianças dentro do mesmo critério. E se ainda são discutíveis, pouco concretas e incertas as suas conclusões, elas não são, contudo, de desprezar.

Tem-se a impressão de que dentro em breve o professor poderá dispor de conhecimentos que o habilitam a orientar, com segurança, o ensino do desenho, atendendo à disposição herdada dos alunos, ou seja, à sua estrutura temperamental e biotipológica.” (Abreu, 1948-49: 12).

A posição de Helena Abreu como estagiária aos quadros do professorado dos liceus não me pareceu ser a de quem olhava admirada para uma experiência mais conseguida ou mais inovadora que decorreria ao lado, no ensino técnico. Isto talvez acontecesse porque os laços de pertença ao ensino lineal eram ainda nesta época fortes. Então, poderia querer dizer que a relação que se estabelecia entre o liceu e qualquer professor ou mesmo professora que acabasse de nele entrar teria atrás de si um historial, que via o professorado dos liceus como um escol socialmente reconhecido. Do que consigo ler nesta referência a Calvet de Magalhães e ao seu trabalho era, por um lado, um posicionamento que relativizava as suas conquistas no Desenho técnico. Mas, por outro, subtilmente aliava ao facto das suas conquistas não serem “de desprezar” um alento, vago, é certo, por se não dirigir a nenhum professor em particular, mas a todo o professor de uma geração de professores. Esta era uma forma de se incluir

naquela geração que poderia em breve “dispor de conhecimentos que o habilita[va]m a orientar, com segurança, o ensino do desenho”.

Voltando ao tema, para a autora, o Desenho forneceria informações únicas para uma ficha psicopedagógica, mas esta experiência deveria concorrer para um diagnóstico que serviria todas as outras disciplinas do liceu. Pretendia seleccionar alunos com o perfil desejável para a instituição. O anseio de Helena Abreu parece ser o de mostrar como o Desenho podia dar um contributo importante ao projecto curricular onde se inseria porque tinha uma longa tradição na avaliação das possibilidades psicomotoras e psicocognitivas. Através dos desenhos feitos pelos alunos ela cria poder discernir não só a evolução gráfica como a evolução psíquica da criança ou do adolescente. A possível correspondência entre a aptidão para o Desenho e o nível de inteligência dos alunos seria, segundo ela, algo que daria confiança e auto-estima à criança no sistema de ensino. Porém, a autora deixaria clara a necessidade de uma verificação empírica desta hipótese.

O espírito do relatório era científico justamente porque Helena Abreu não se deixava levar pelo entusiasmo que seguramente tinha com a experiência, e insistia que a hipótese de trabalho por ela sugerida fosse verificada. Quanto a mim, foi justamente esta visão sobre o esforço empírico e científico que unia as duas autoras. Se o artigo de Virgínia Motta atrás referido representou uma marca significativa da participação de uma mulher num processo inovador que irá confluír na reforma do ensino técnico profissional, o relatório de Helena Abreu revelava-nos igualmente o envolvimento de uma mulher no campo científico e pedagógico dinâmico, que atravessou os liceus a seguir à reforma de Pires de Lima, 1947-48. Esta posição de mulheres capazes de assumirem a defesa dos aspectos mais avançados e inovadores das didácticas das suas disciplinas parece estar igualmente presente na

forma como Berta Valente de Almeida fundamentara as escolhas dos textos no seu livro de leitura (1921).

“Parece-nos havê-los distribuído de forma a não tornar monótono esse aprendizado; obedecemos na gradação dos de carácter histórico à ordem por que os assuntos se vão prendendo com as épocas da vida nacional que personificamos numa ou noutra personalidade, em cuja biografia procurámos ainda um cunho de verdade e de interesse que torne útil a sua leitura [...]” (Almeida, 1921: 2).

O discurso em defesa da inovação pedagógica e da leitura era feito aqui sob a égide de uma experiência de ensino realizada ao longo de anos de prática lectiva. Berta Valente de Almeida considerava importante a apresentação de uma grande variedade de excertos para a leitura. Os textos deveriam ser dispostos no livro de leitura consoante as capacidades de compreensão dos jovens leitores:

“Vastos e profundos alguns desses trechos podem parecer a um primeiro passar de olhos; mas a quem tenha convivido com esta maneira de ministrar instrução, ressaltará a vantagem de tais assuntos, perante o reconhecimento de que à criança é preciso fornecer o “máximo” para que alguma coisa ela assimile e reproduza.” (Almeida, 1921: 2).

Tal como fizera Berta Valente de Almeida, sustentado também na sua experiência docente, Virgínia Motta escrevia um segundo artigo para *Escolas Técnicas* (Motta, 1947a: 631-656). Sem embargo, a possibilidade de uma segunda publicação mostrava como a autora tinha adquirido o direito a expressar-se neste espaço de opinião tão influente. A sua leitura revelava agora uma professora que se sentia segura do que diz. A experiência docente dera-lhe uma visão alargada do ensino. A avaliação dos alunos era ainda o tema que ela trazia à

discussão, numa continuidade lógica do pensamento pedagógico associado aos testes psicométricos. Neste texto, Virgínia Motta centrou-se na importância do treino da escrita para os alunos e alunas do ensino técnico profissional.

Tal como vimos anteriormente, nas palavras de outros professores de Português deste período, a escrita foi uma temática cara ao ensino técnico profissional da década de 1940, através dela esperava-se a promoção da qualidade de todo o ensino, uma promoção com carácter eminentemente social. No caso de Virgínia Motta, a preocupação pedagógica articulava-se com uma constelação de aspectos biográficos, sendo o primeiro a sua autoria de contos infantis¹⁸⁷. A sua própria experiência com a escrita colocava-a em posição de perceber melhor a importância social e cultural do instrumento de expressão com que lidava. Tal como antes vimos, a sua grande proximidade à literatura infantil não se fazia só como poetisa, contista e tradutora, mas também como periodista na divulgação e no conselho às famílias e aos educadores, nas revistas *Os Nossos Filhos* e *Modas e Bordados*.

Pode eventualmente ter sido de grande importância o exercício de escrita de um diário profissional. A produção de uma escrita reflexiva e autobiográfica parece-me ter surgido como trabalho de auto-avaliação dos professores estagiários de Virgílio Couto. Este professor-metodólogo terá solicitado, tal como Sebastião da Gama (2003) testemunhara, o relato e a reflexão das práticas lectivas dos seus estagiários. O processo descrito por este escritor revelava a eficácia da

¹⁸⁷ Virgínia Motta escreveu para crianças, como revelei no capítulo sobre a relação dos autores de manuais com a escrita literária. Recordando, foram publicados os seguintes títulos: *Rosal em Flor*. Lisboa. 1934; *Quando fala o coração*. Lisboa. 1936; *A Princesa e as três irmãs*. Lisboa. 1946; *O Senhor Vento e a Menina Chuva*. Porto. 1983.

memorização dos vários passos de um processo educativo, cujos resultados inspiradores seriam certamente inspiradores. A ideia de que a própria Virgínia Motta teria realizado um diário e dele retirado proveitos futuros para a melhoria do ensino foi sugerido no seu artigo, "Os exercícios escritos na disciplina de Português" (1947). Quando esta autora falava da importância de reflectir sobre as razões que estariam por trás dos erros ortográficos, ela propunha realizar um diário, eventualmente como ela própria terá feito para ter uma visão mais ampla da experiência com as alunas da Escola Comercial Patrício Prazeres: "Quando os professores se decidirem a anotar nos seus diários profissionais, durante uns anos, os erros cometidos pelos alunos que ensinarem. Só então será possível debelar o mal" (Motta, 1947a: 633).

A prática deveria ser a de registo continuado ao longo de "uns anos", para que o efeito fosse uma reflexão distanciada e com tempo suficiente para ser comparável. Só assim, dizia ela, se poderia "debelar o mal", só assim, direi eu, os professores ou as professoras poderiam pesquisar criativamente a partir das suas práticas lectivas. A verdade era que Virgínia Motta sabia bem como a escrita podia e devia constituir-se como um instrumento do pensamento, como ela facilitava as "capacidades de analisar e de sintetizar", tanto face ao trabalho directo com as suas alunas, como face ao seu mais elaborado de organização de antologias escolares. Julgo que apenas um conhecimento feito de experiência própria com a escrita poderia atingir este nível de compreensão da distensão do tempo enquanto se escreve, da possibilidade de reconstituição, através da memória, das várias etapas e do encadeamento de ideias, presentes nos processos de aprendizagem (Catani, Bueno, Souza, Sousa, 2000).

A defesa desta passagem do conhecimento metodológico dos mecanismos de aprendizagem do professor para o aluno encontrava-se patente em toda a sua obra pedagógica. Nesta perspectiva se integrara ainda a defesa e a valorização dos contextos culturais ricos e das temáticas de forte motivação pedagógica no ensino da língua portuguesa:

“Desenvolva-se a capacidade crítica dos mais velhos, não por meio de temas abstractos como a Inteligência, a Bondade, o Egoísmo, mas pedindo-lhes que escrevam a sua opinião sobre livros recentemente lidos, filmes vistos, exposições visitadas ou acções dignas ou reprováveis que tenham presenciado.” (Motta, 1947a: 655).

O ensino da língua materna era, segundo Virgínia Motta, um espaço privilegiado de aprofundamento do “capital cultural” (Bourdieu, 1999) e do desenvolvimento do sentido crítico dos alunos. Um professor culto mais facilmente conseguiria proporcionar um verdadeiro intercâmbio de ideias, mais facilmente exploraria as possibilidades intelectuais dos alunos e das alunas e, conseqüentemente, permitiria o combate a uma visão mesquinha face ao conhecimento. Só uma visão comodista do professor contribuiria para manter os alunos sem iniciativa. A nossa professora exprimiu, em textos pedagógicos, o descontentamento contra a passividade de certos alunos habituados somente “a reproduzir, por forma maquinal, os pensamentos alheios” (Motta, 1947a: 651). Por isso, reprovava as composições que denotam vícios de convencionalismo formal ou temático. O que ela gostaria, afirmara, era que os alunos e as alunas tivessem, o mais cedo possível, o acesso a uma vasta cultura:

“Muitas das descrições foram decalcadas de trechos da instrução primária: tive de ler considerável número de monografias da vaca, do

boi, da abelha, do coelho, do leite, da água, das quatro estações, etc., todas elas semelhantes, secas, em estilo mais ou menos científico, sem qualquer nota de carácter pessoal.” (Motta, 1947: 652).

Este era o desgosto que um professor podia sentir pela secura com que a língua era tratada em contexto escolar, como se esta fosse um mero exercício de cópia ou de reprodução de fórmulas. Este discurso parece fazer todo o sentido no contexto de uma reforma que visava alterar o sentido social das escolas técnicas. Este desgosto contra aquilo que Virgínia Motta designara como “conformismo” poderia ser comparável à ideia de “convencionalismo” usada por Helena Abreu para designar a expressão gráfica repetitiva e copiada de alguns dos seus alunos. Estas ideias contra os obstáculos à expressão livre dos alunos foram frequentes em relatórios de professores de Português e de Desenho, no período após as reformas do ensino secundário de 1947 e 1948.

Neste aspecto, porém, a clivagem sobre o conceito de originalidade não dividiam como habitualmente, os professores do liceu dos professores do ensino técnico. Terá dividido eventualmente os professores das duas disciplinas que se filiavam em concepções de criação artística de campos diferentes, o da literatura e o das artes plásticas. Não encontrei nada escrito sobre um possível debate entre os professores de Português e os professores de Desenho da época face à oposição entre conformismo e originalidade. Passarei apenas a enunciar a diferença entre os conceitos nas duas disciplinas, tal como eles se apresentaram nos textos das duas professoras. Enquanto para Virgínia Motta, conforme o seu grupo, os alunos precisariam de treinar a escrita e seguir os modelos que os escritores lhes ofereciam para encontrarem, quiçá um dia, uma forma pessoal de se expressarem por escrito; para Helena Abreu, na linha seguida por todos os professores

de Desenho, a originalidade fazia parte de um estágio de desenvolvimento gráfico infantil, uma espécie de espontaneidade que se perderia quase inexoravelmente com o crescimento e a maturação.

Aquilo que distinguia estas duas posições tinha a ver com a mais profunda ligação do Desenho que do Português aos estudos psicológicos. As duas professoras representavam duas diferentes concepções, que tinham sido transferidas de dois campos onde a criação estética era vista de forma diferente, a literatura e as artes plásticas. Para Helena Abreu, o artista era aquele que estaria predestinado a fazer emergir o seu génio através das suas obras. Este jamais se confundiria com os alunos, porque embora todos eles ou elas, crianças ou adolescentes pudessem criar produtos de grande interesse estético numa determinada fase do seu crescimento, tal não significaria que fossem ou viessem a ser artistas. Já para Virgínia Motta, e na concepção da disciplina de Português, não se imaginaria que os alunos mais novos pudessem realizar textos verdadeiramente originais, nem mesmo que professor desse maior ênfase à espontaneidade nas suas aulas. Por outro lado, à medida que os alunos fossem crescendo e ganhando destreza na escrita, poderiam adquirir uma fluência muito próxima da criatividade que os próprios escritores manifestavam ao escrever.

De facto, a história não pôs frente a frente estas duas professoras e através delas poderia ter tornado visível um debate entre campos que seria, seguramente interessante, a seu tempo. Mas, as disciplinas construíram identidades próximas e separadas, mesmo quando evocavam a necessidade de diálogo. Os conceitos de originalidade estética e de individualização da expressão, assim como a definição da idade em que seria expectável encontrarmos tais capacidades, foram centrais na construção identitária destes grupos. O entusiasmo pelas

reformas curriculares em curso explicava em parte esta vontade de mudança. As duas professoras e autoras, de manuais escolares de que tenho vindo a falar, encontraram-se imersas de uma nova cultura escolar que discursivamente atribuía à originalidade uma maior importância do que à passividade.

Tais perspectivas, mesmo que se pense no quadro limitado do ensino secundário das décadas em que começaram a leccionar, 1940-1950, tiveram certamente influência na sua actuação como autoras de manuais, professoras e mulheres. Volto a afirmar que no quadro da reforma do ensino técnico profissional toda a defesa do acesso à escrita e, ainda mais, à escrita original pela via da literatura era, só por si, um reconhecimento das mudanças sociais inerentes à posse de bens culturais até aí vedados aos alunos e alunas destas escolas. A consciência desta ascensão social parece-me estar presente no discurso de Virgínia Motta, ela que sabia gerir com clareza um vasto capital cultural e simbólico, utilizando a expressão de Pierre Bourdieu (1996), em *Regras da Arte*¹⁸⁸. É isto que julgo poder dizer-se de alguém que conseguiu traduzir e introduziu, em Portugal, através da editora Livros do Brasil, um conjunto de romances e textos literários de autores tão conhecidos e centrais no cenário contemporâneo das

¹⁸⁸ O conceito de capital simbólico foi central na teoria sociológica de Bourdieu (1999), significando a autoridade e o prestígio sociais conferidos a determinados agentes. O capital cultural fazia parte do capital simbólico, que foi um conceito igualmente muito frequente nas reflexões deste autor. O capital cultural diz respeito às capacidades culturais de cada um e à sua certificação escolar e académica. Por isso se poderia dizer que se aproxima do conceito económico de capital. O capital cultural tem pois valor social e reveste-se de formas que circulam e podem ser trocadas, proporcionando vantagens àqueles que o possuem. O capital cultural é um conceito diversificado. Pode apresentar-se sob a forma objectivada (objectos culturais como obras de arte, livros, discos); institucionalizada (títulos, certificados e diplomas); ou incorporada (disposições e capacidades culturais internalizadas). Esta última forma é talvez aquela que, podendo ser jogada nos planos do poder, seria a mais valiosa.

letras como Aldous Huxley, James Joyce, Albert Camus, John Steinbeck e Ernest Hemingway e Malcolm Lowry, entre outros.

Fico também com essa ideia de valorização cultural quando penso na quantidade de referências pedagógicas e didáticas que os seus textos sobre ensino e educação juntaram. A mesma quantidade que, aliás, constitui um traço do já referido texto de Helena Abreu, mesmo se o compararmos com outros textos da mesma natureza¹⁸⁹. Se as referências usadas por Virgínia Motta se basearam em obras de divulgação, elas revelavam mesmo assim a capacidade da autora se movimentar entre diferentes ideias didáticas e pedagógicas da sua época; quanto às de Helena Abreu, até pela temática mais especializada que abordou, revelaram uma cultura bem sedimentada e que cruzava a arte com a psicopedagogia. Nas duas autoras encontramos a mesma valorização cultural.

Com Virgínia Motta, ela emergia das próprias recomendações às raparigas que, segundo ela, não deviam perder tempo com uma literatura evasiva e fantasista. Esta ideia parece-me ligada, na autora, à noção de que as mulheres não seriam destituídas de poder e que deveriam escolher os pontos mais produtivos do poder-saber (Foucault, 1986; 1994) numa sociedade de dominação masculina

¹⁸⁹ Helena Abreu realizou, como antes expliquei, um levantamento bibliográfico daquilo que se escreveu sobre o assunto. Nessa medida, naturalmente, algumas referências da pedagogia e da psicologia teriam de marcar presença. A verdade é que tanto comparando com o relatório da candidata do mesmo ano e com o mesmo tema, de Maria de Lourdes Pires da Graça Calado, como outros relatórios de anos anteriores e posteriores ao seu, o de Helena Abreu sobressai pelo conhecimentos acumulado e pela reflexão crítica. Para além de um conjunto enorme de referências a psicólogos e educadores estrangeiros e nacionais, referiu-se ainda a revistas que, em Portugal, na altura, mais se preocupavam com estas temáticas do Desenho e dos testes psico-cognitivos, como o boletim *Escolas técnicas* e *A Criança portuguesa*.

(Bourdieu, 1999: 47-48)¹⁹⁰. Assim, sobre isso avançava tentando comparar os efeitos diferentes das leituras realizadas pelas suas jovens alunas e pelos rapazes da mesma idade:

“As raparigas, em geral, talvez por necessidade de evasão da vida quotidiana, mais limitadora que a dos rapazes, talvez por falta duma educação familiar tendente a alargar-lhes os horizontes no sentido do prestígio e valor moral da verdade, evidenciam apaixonada tendência para o romanesco, tendência que nunca será demasiado combatida, se desejarmos cultivar nas crianças verdadeiras mulheres capazes de auxiliar os homens na dura batalha da vida.” (Motta, 1947: 652).

Virgínia Motta sentiu que manter as suas alunas num mundo de ilusões e fantasias, através de leituras fáceis ou excessivamente romanescas, não constituía uma boa educação para as mulheres que viria a formar. Pressentia-se no seu texto que o estatuto feminino se encontrava em mudança. E isso tornou-se explícito quando a autora referiu que as “verdadeiras mulheres capazes de auxiliar os homens na dura batalha da vida”. Essa seria provavelmente uma “batalha” que Virgínia Motta conhecia muito bem, aquela que se realizava no quotidiano, ao lado de homens e que, no seu caso, se faria não só na vida provada mas também dentro da sua profissão.

Por isso, ela afirmaria a necessidade das raparigas alargarem horizontes. E, embora eventualmente as famílias portuguesas da

¹⁹⁰ Em *Dominação masculina* (1999), Bourdieu defendeu a partir da análise antropológica dos berberes da Cabília, que a dominação dos homens sobre as mulheres radicava num percurso histórico inscrito no tempo. Este teria a ver por exemplo com a organização dos grupos nos quais se arrancavam os jovens rapazes do grupo das mulheres para o grupo dos homens. Em síntese, a noção de “dominação masculina” foi construída no tempo e, como tal, seria susceptível de ser modificada igualmente pelo surgimento de novas condições históricas.

década de 1940-1950 não estivessem preparadas para tal, a autora considerava que a via pela qual as mulheres se podiam emancipar seria justamente a que melhor conhecia: a da educação e da cultura. As mulheres doravante precisavam de conhecer as regras de funcionamento e os jogos de poder, usando as expressões de Michel Foucault (1994), para os campos de onde tinham sido arredadas até aí.

“De entre os meios que o homem dispõe para alargar os horizontes intelectuais, para modelar harmoniosamente a alma e oferecer ao coração as mais doces e salutarese emoções, a leitura é, sem dúvida, um dos mais importantes.” (Motta, 1947b: 21).

Nesta medida me parece que Virgínia Motta estaria consciente dos jogos de poder-saber que a sociedade reservava ainda assim às mulheres do seu tempo e, por isso, aconselhava às suas jovens alunas a acumulação de leituras. Virgínia Motta tinha razões para recomendar às mulheres uma forte formação intelectual. Ela podia projectar-se justamente como exemplo, porque tinha uma formação cultural situada acima da generalidade das mulheres portuguesas e, possivelmente, da maioria das professoras de línguas dos liceus e escolas técnicas da sua geração. Imagino que não seria uma professora qualquer do ensino secundário que facilmente acederia ao corpo redactorial da revista *Os Nossos Filhos* e, mais tarde, do da *Modas e Bordados*, que ficou conhecida por uma imagem de luta feminista.

Também me parece que do lado de Helena Abreu não seriam desconhecidos os dispositivos de poder que a cultura proporcionava àqueles e àquelas que nela se destacavam. Desde cedo que se deviam ter projectado sobre ela expectativas positivas e alguns anseios

familiares de ascensão social. Era filha do professor do ensino primário, Rodolfo Abreu, de quem existem poucas referências, mas cujos escritos permitem perceber o seu pensamento pedagógico, nomeadamente o seu livro *A Nova carta dos direitos da criança* (1960)¹⁹¹. E, a crer que este professor fosse coerente com aquilo que defende, transferindo ideias para a prática relacional em família (o que nem sempre acontece), diria que Helena Abreu cresceu num ambiente

¹⁹¹ O texto do pai de Helena Abreu, Rodolfo A. Abreu, resultava de uma palestra proferida na associação cultural Casa da Beira Alta, em 1960, *A Nova carta dos direitos da criança*. Este professor do ensino primário, começa por sublinhar os seus “quarenta anos de ensino” e, embora passe a desenvolver no livro um conjunto de considerações sobre o ensino infantil do desenho, que revelam um conhecimento mais aprofundado que o do mero amador do assunto, terminaria por dizer que: “eu sou um leigo em arte e nada tenho de metodólogo ou investigador pedagógico; daí a pobreza deste trabalho. Sou simplesmente professor progressivo que ama as crianças e defende a liberdade de expressão” (p. 34). Entretanto, e ao contrário do que o próprio afirma, ele dir-se-ia conhecer todas as referências bibliográficas que encontrei antes no texto da filha e das quais já aqui falei. Poderia dar-se o caso de Helena Abreu ter ajudado o pai a montar este texto ou, vice-versa, o pai ter ajudado a filha. Não sei por isso se aqui cabe o ditado popular de que “filho de peixe sabe nadar”, pois não sei quem foi o mentor de quem. No texto de Rodolfo Abreu, ele colocou-se na posição de um professor inovador, que assumia como suas as tradições da *Educação Nova*, que criticava o retrocesso educativo provocado pelo desmembramento, em 1937, dos dispositivos de formação primária normal montados na 1ª República e que, finalmente, que seguia atentamente os avanços das ciências da educação, nomeadamente aquilo que dizia respeito ao movimento português da *Educação pela Arte* e ao trabalho de Calvet de Magalhães, especialmente no âmbito das suas exposições infantis. As suas posições progressistas face à educação também se afirmam ao registar apreço pelos esforços da Sociedade Internacional das Nações Unidas, no plano da Nova Declaração dos Direitos da Criança, documento proclamado na Assembleia das Nações Unidas a 20 de Novembro de 1959. A sua crítica aos programas de desenho da 4ª classe e aos exames de admissão aos liceus podem bem ter merecido o comentário conivente de pai e filha de tal forma expressam a mesma posição. Diz ele: “Um artista português aconselhou o Sr. Ministro da Educação, Engenheiro Leite Pinto, a mandar partir esses milhares de bilhas que por todo o País vêm sendo desenhadas” (p. 22). Helena Abreu expressa igualmente esta posição no mesmo período, em relatórios dos professores agregados e auxiliares, tal como referi em *Da disciplina do traço à irreverência do borrão* (2003). Pela partilha de ideias e preocupações que se conseguem traçar entre o pai e a filha, o mestre do ensino primário e a professora de desenho dos liceus, daquele que se constitui pela sua actuação uma referência para a população de Seia e daquela cuja obra se vai acumulando ao mesmo tempo que adquirindo reconhecimento, não posso deixar de imaginar as conivências em conjunto terão semeado.

afetuoso e particularmente rico em trocas culturais. Se assim foi melhor se entenderá a forma como Helena Abreu partilhou com o pai um conjunto vasto de ideias e preocupações pedagógicas, nomeadamente sobre a importância do desenho para a formação integral do ser. A filha, no momento em que se dedicou ao estágio, apenas com vinte cinco anos, já parecia conseguir realizar uma síntese entre uma sólida formação psicopedagógica e uma formação estética.

E ainda, se assim foi, melhor se entenderá a ambição pelo conhecimento que se notava em Helena Abreu, ao acumular cursos de formação artística com os melhores mestres nacionais do seu tempo¹⁹². Se assim foi, facilmente se compreenderá o facto da recém-formada e jovem Helena Abreu ter sido escolhida para participar, com outros artistas, numa das últimas Missões Estéticas de Férias¹⁹³, que o regime de Salazar organizou, em 1948. Não foi por acaso, certamente,

¹⁹² Do seu currículo constavam, para além de um primeiro Curso Especial de Pintura, concluído em 1948, o de Pintura a Fresco, dirigido por Dórdio Gomes, em 1963, na Escola Superior de Belas Artes, do Porto. Já na década de 1970, frequentou o Curso de Gravura, na Academia Dominguez Alvarez e voltava, logo de seguida, à Escola Superior de Belas Artes do Porto, para se licenciar em Desenho.

¹⁹³ Tal como informa Pedro Amaral Xavier, em "Educação artística no Estado Novo: as missões estéticas de férias e a doutrinação das elites artísticas", no Boletim Interactivo da Associação Portuguesa de Historiadores de Arte, nº 4, de Dezembro 2006, a realizar uma tese de doutoramento neste âmbito: as missões de férias constituíram instrumentos de orientação inculcadoras dos jovens artistas portugueses numa visão nacionalista da arte e de propaganda da forma como o Estado Novo se preocupava com o património artístico nacional. Esta política foi levada a cabo pelo Ministério de Instrução Nacional a partir da Lei nº 1. 941, de 11 de Abril de 1936, período em que governava o Ministro Carneiro Pacheco e sob a iniciativa da Junta de Educação Nacional. Mais nos informava o mesmo autor de que, entre 1937 e 1950, tiveram lugar 13 missões, nas quais participaram centenas de jovens artistas vindos das Escolas de Belas Artes de Lisboa e do Porto, para complementarem a sua formação e darem continuidade prática a esta visão. Os cursos tiveram uma duração média de dois meses de verão. O nome de Helena Abreu e o do seu marido Francisco Pessegueiro Tavares Saldanha e Miranda constam da listagem de artistas realizada por este investigador, na décima segunda missão, realizada em 1948, em Vila Viçosa, quase no final de um empreendimento que já mostrava as suas falhas, nomeadamente pelas concepções estéticas provincianas e tão contra o internacionalismo das formas, desajustado às condições de criação estética deste momento.

que esta professora se mostrou tão persistente e capaz de dar continuidade à sua formação artística. Era, sem dúvida, um longo e continuado percurso de formação acadêmica. Porém, na perspectiva deste livro o que mais importa foi a forma como essa formação se transferiu para o seu trabalho de professora e educadora. E, novamente neste plano, as duas professoras que aqui analisamos voltavam a encontrar porque ambas souberam ajustar os seus conhecimentos às necessidades do ensino, operacionalizando-os sob a forma de manuais escolares.

No mesmo sentido do já observado em Virgínia Motta, é da maior importância fazer notar aqui a forma perspicaz usada por Helena Abreu na articulação entre os elementos de diferentes origens, neste caso os da cultura pedagógica e os da cultura estética. Para ela, o ensino do desenho não se confinava às suas práticas, mas exigia a reflexão sobre a cultura das civilizações. Certamente que o seu discurso se instalava numa comunidade onde o ensino do Desenho e a psicopedagogia eram consideradas aliadas. Mas a forma como relacionara o conceito psicológico de apreensão da realidade observada e conceptualizada, na criança e no adolescente, com o conceito estético de realismo, permitindo a superação duma representação referenciada e figurativa, revelava a capacidade de atravessar os dois campos e de relacionar conceitos de várias origens. Esta professora, como aliás o discurso do Desenho tendia, tinha uma forte crença na cientificidade da psicologia. Com a psicologia, Helena Abreu queria pôr em causa o que considerava serem preconceitos estéticos do olhar adulto sobre os desenhos das crianças e dos adolescentes.

Para ela, havia que aceitar que, tal como os artistas modernos, as alunas e os alunos de desenho dos liceus tinham diferentes formas de

representar e que nem por isso umas seriam mais verdadeiras ou reais. Ela lembrava que a classificação dos estádios de desenvolvimento gráfico se designavam muito justamente como a passagem do realismo intelectual para o realismo visual. Tratavam-se, pois, de estádios comparáveis de representação e perspectivas possíveis de observação do mundo. A forma incorporada como o seu discurso seria feito parece-me produzir um efeito multiplicador de práticas de maior liberdade, uma abertura de possibilidades de escolha para as alunas e alunos que com ela lidavam. As suas convicções pedagógicas, estou em crer, pela segurança com que eram afirmadas, poderiam igualmente multiplicar-se no seu grupo de docência. A este capital pedagógico Helena Abreu soube juntar um outro ponto de suporte ao seu poder de persuasão: o de uma formação estética invulgar, que aqui e ali consubstancia as suas conclusões pedagógicas com referências cultas a pintores de vários períodos.

De explicar que esta professora não foi uma típica especialista nas idades de transição da infância para a adolescência, o correspondente ao 1º ciclo dos liceus. O seu capital cultural, nomeadamente os reconhecidos conhecimentos em geometria e em história da arte, permitiram-lhe a elaboração de manuais escolares dos últimos anos dos liceus. Mas, se bem que as ideias sobre Desenho nessa época valorizassem a infância, ela e outros professores da mesma geração dos liceus sabiam que o seu papel era o de fazer crescer os alunos. Ora, se as crianças representavam a realidade com uma ousadia criativa que os adultos já perderam e, portanto, só por isso deveria ser respeitada e enaltecida; por outro lado não se podia deixar que ela cristalizasse nessa idade infantil.

O papel de uma professora de Desenho era, sublinhava Helena Abreu, contribuir para que as crianças adquirissem “senso crítico”. O papel de

uma professora era o de apoiar, a seu tempo, a execução adulta, visto que ela indicava o desenvolvimento da coordenação motora, da faculdade de observação e o amadurecimento da visão, acabando com incongruências representativas que, não obstante o seu interesse científico ou estético, eram símbolos de um ser incompleto: “A passagem do realismo lógico para o visual assinala um desenvolvimento notável da capacidade de abstracção.” (Abreu, 1948-49: 7).

A admiração que esta afirmação encerrava sobre as capacidades diagnósticas do desenho era enorme. Ela parecia crer sinceramente que o desenho poderia visualizar objectivamente os processos mentais dos alunos, tal como tinha sido defendido, em Portugal, por Faria de Vasconcelos ou Carrington da Costa, entre outros. Era isto que Helena Abreu contava encontrar com os testes bem aplicados e com uma ficha de análise bem feita. Se a avaliação fosse bem feita, seria bem sucedida, detectando-se igualmente os atrasos mentais, as perturbações psicomotoras e, inclusivamente, as afectivas. Ela realizava, por isso, o levantamento das experiências, os testes e as formas de os aplicar e, não deixava nas mãos de outros a sua sustentação teórica. Incorporou em si todo o discurso psico-cognitivo que era património cultural do seu grupo profissional. Esta marca da profissionalização ficava inscrita:

“E não só as suas funções intelectuais mas também todas as restantes funções psíquicas deixarão vestígios bem marcados no papel. Se tivermos dificuldades em interpretá-las, eu creio que a culpa reside em nós, porquanto eles existem ao alcance de quem os souber ler.” (Abreu, 1948-49: 11).

Foi igualmente a valorização do conhecimento científico e da cultura que me parece unir estas duas professoras na posição de autoras de manuais escolares. O seu conhecimento da complexidade e subjectividade dos poderes ao longo de toda a sua carreira pode revelar-se nos termos cautelosos e autocríticos com que ambas escreveram. E, no plano mais prático das disposições do poder também, segundo me parece, ambas souberam funcionar. Não obstante os conhecimentos, o prestígio profissional e a experiência que ambas trouxeram para a elaboração dos seus respectivos manuais escolares, outro aspecto interessante que as une foi a escolha de parcerias masculinas¹⁹⁴. As colaborações conseguidas por Helena Abreu e Virgínia Motta mostravam como estas se moviam numa rede de relações profissionais, mas possivelmente de amizades também, no interior dos seus respectivos grupos de docência.

Finalmente, há que realçar a forma prolongada com que estas duas professoras, uma do liceu e outra das escolas técnicas, resistiram e superaram as contradições e limites dos próprios projectos de ensino nos quais estiveram envolvidas. A sua produção manualística denotava a capacidade de pensar e produzir para contextos programáticos diferenciados, e isto é tão verdadeiro para Virgínia Motta¹⁹⁵ como para

¹⁹⁴ O primeiro livro de Helena Abreu e de Ferrer Antunes, *Compêndio de Desenho. Para o 3º ciclo dos liceus* (1954) foi aprovado como “livro único”; o seu segundo livro único, *Compêndio de Desenho para o 2º ciclo dos liceus* (1958), organizado em colaboração com o seu marido Francisco Pessegueiro Miranda. A selecta literária organizada por Virgínia Motta e que foi autorizada como livro único, *Antologia de Autores Portugueses* (1958), contou também com a parceria do seu próprio marido, Irondino Teixeira de Aguiar e do seu colega, Augusto Reis Góis. Outros manuais posteriores desta professora de línguas contaram com os mesmos colegas colaboradores ou com outros, mostrando como Virgínia Motta se movia perfeitamente numa rede activa de colaboradores.

¹⁹⁵ Entre os seus livros de maior significado escolar destaquei *Antologia de Autores Portugueses* (1958) e *Manual de História da Literatura Portuguesa* (1960). O primeiro foi “livro único” e constituiu

Helena Abreu¹⁹⁶. A permanência de uma e outra autora no universo das publicações não traduzia a continuidade curricular de um período. Pelo contrário, esta produção atravessou várias reformas, nomeadamente as de 1948 a 1954 e, depois as transformações nos próprios conteúdos e disposições disciplinares na reforma de Veiga Simão, em 1973 e, na construção de uma lógica curricular diferente, com o Ensino Unificado, do qual somos hoje herdeiros. Elas foram protagonistas de mudanças estruturais nos currículos na passagem do Estado Novo para o ensino unificado e para democracia do pós 25 de Abril. Sem querer aprofundar um período que já escapa aos meus propósitos, será fácil verificar o que digo pela mera observação da nova concepção e visualidade que atravessou os manuais de Helena Abreu para a década de 1970.

Para concluir, neste terceiro plano da reflexão, o ensino secundário que as nossas autoras conheceram trazia no limbo um processo de mudança curricular e histórica no qual as mulheres iriam participar

selecta obrigatória para os cursos que tinham, no ensino técnico profissional, a disciplina de Português. *O Manual de História da Literatura Portuguesa* constituiu um livro de apoio à aprendizagem da literatura portuguesa para o ensino técnico profissional. E, embora de forma abreviada e, seguindo o modelo da aprendizagem da literatura nos liceus com a caracterização das épocas literárias, este foi um projecto que reforçava a ideia de que o ensino técnico profissional teria os seus próprios livros. Numa fase posterior e já para o ensino unificado, Virgínia Motta organizou e compilou livros de leitura, em colaboração com José Neto. Em 1977, *No Mundo das Palavras*, para o 8º ano de escolaridade e, em 1979, *Convergência*, para o 7º ano. Estes livros foram concebidos para o Ensino Unificado e para programas diferentes, nos quais se busca uma certa modernização pela aproximação ao quotidiano dos alunos e às tecnologias sob a égide das comunicações, sem deixar de se preocupar com o ensino da literatura.

¹⁹⁶ Para além dos dois livros escolares únicos que já antes referi, Helena Abreu produziu para as novas disciplinas que substituem o desenho na reforma de Veiga Simão, os livros que foram adoptados em 1973, *Educação Artística* e *Educação Visual e Estética*, do Ensino Unificado. Estes livros serão os primeiros a serem utilizados no período pós 25 de Abril. O cuidado técnico e estético com que foram realizados permite perceber não só as mudanças conceptuais que estavam em curso, mas também uma nova imagem, cheia de cores e formas, para as novas disciplinas.

mais activa e determinantemente. Num curto espaço de tempo, elas tornaram-se maioritárias, primeiro numa disciplina e depois em todas elas¹⁹⁷, como já antes frisei. Com uma vaga tão grande de mulheres professoras seria bem difícil conter os discursos numa distribuição essencialmente masculina. A feminização acompanhou, na década de 1960, correspondia a discursos pedagógicos e didácticos centrados nos alunos. A produção de manuais escolares abriu-se decididamente ao género feminino, que tanto na área do ensino da língua materna como na da educação visual não voltou a ser o que era antes.

Esta abertura da publicação e circulação de manuais escolares às mulheres, livros de leitura e compêndios de desenho, poderá eventualmente ser interpretado no sentido em que Guacira Louro comentava, no seu livro *Gênero, sexualidade e educação* (1999). Esta autora brasileira defendeu que, mesmo depois da feminização da profissão docente, as formas de produção do conhecimento se mantiveram apegadas a dispositivos masculinos, visto que o conhecimento tinha tradições históricas e formas de inclusão e exclusão dos saberes curriculares que deixavam as mulheres de lado:

¹⁹⁷ Este processo foi bem visível, por exemplo, no 9º grupo. Tomando como referência do espólio de relatórios de estágio da Escola Secundária José Falcão, do antigo Liceu D. João III, em Coimbra, as décadas de 1930 e 1940 teriam sido fundamentais na alteração de uma predominância masculina para uma feminina. O número de relatórios de candidatas mulheres ao professorado do 9º grupo foi muito reduzido até ao ano lectivo de 1944/1945, visto que de 1937/1938 a esta data surgem 15 relatórios de professores e apenas de três professoras. A partir de 1946 inverteram-se as situações e surgem 13 relatórios de professoras até ao ano final de 1952/1953 para apenas 2 relatórios de professores. Mesmo que se tivessem perdido alguns relatórios, o número de candidatos era, por determinação legal, tão pequeno que, como amostragem, esta feminização da formação do 9º grupo me parece significativa.

“Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela óptica dos homens, mas porque a selecção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos.” (Louro, 1999: 89).

Para além disto, as mulheres pioneiras, como Virgínia Motta e Helena Abreu, sentiram possivelmente todas as ambiguidades que um reinvestimento identitário poderia produzir e que constituiu o início desta discussão. Estou a falar de que, ao mesmo tempo que inauguravam um processo que lhes permitia a entrada num mundo até aí vedado às mulheres, elas deveriam comportar-se de modo a não perturbarem excessivamente os seus outros papéis tradicionais, o do casamento e o da maternidade. Não os perturbarem visto que efectivamente nenhuma mulher deles se encontrava dispensada. Mas não os perturbarem ainda porque toda a mulher seria socialmente responsável por transferir para as novas tarefas profissionais os traços femininos do ser, na linha daquilo que antes defendi sobre identidade. Era vital, para qualquer sujeito, apossar-se do seu lugar mesmo que este seja o lado desvalorizado da identidade. Pensando com Foucault, Guacira Louro remetia aqui para um processo que era simultaneamente sociológico e psicológico, o de se assenhorar do “corpo dócil”, que coube às mulheres.

Desfecho e algumas perspectivas

Ao longo deste livro percorri um conjunto de hipóteses para estabelecer as relações entre as normas que regularam a produção e a circulação dos manuais escolares e os seus autores. Tal como expliquei inicialmente, para além das regras expressas em documentos legais, estatutos, programas e outras leis avulsas, parecia-me possível existirem normas para o uso do discurso escolar que estavam ligadas às posições autorais. Segui neste sentido a concepção de Michel Foucault de que o sujeito-autor era um mecanismo do próprio discurso. Para equacionar metodologicamente essa ideia fiz, nesta já longa travessia, uma leitura geral de alguns dados biográficos dos autores das antologias escolares e dos compêndios de desenho.

Era o meu objectivo compreender as relações dos dados biográficos com possíveis posições sociais defendidas pelos autores e que foram por eles assumidas como normas e condições de funcionamento do discurso nas disciplinas de Português e de Desenho do ensino secundário, desde o final do século XIX até meados do século XX. A observação dos dados permitiu inferir justamente a existência dessas normas de funcionamento discursivo que, embora se encontrassem presentes, nem sempre tinham sido explicitadas.

A primeira conclusão parece óbvia: para se poder produzir, publicar e fazer circular manuais escolares, no período estudado, havia que registar as formações universitárias consideradas necessárias, pertencer ao grupo de professores da disciplina em questão e encontrar-se enquadrado numa determinada instituição escolar, ou num liceu ou numa escola técnica. Quanto à formação superior

verificou-se que os autores foram portadores das licenciaturas adequadas, mesmo quando a maioria dos professores do seu grupo disciplinar não detinha grau académico. O autodidatismo intelectual, embora possível, situou-se ainda num período em que não estavam devidamente definidos os cursos superiores, ou seja, entre o final do século XIX e início do século XX, e mesmo assim com figuras excepcionais. As formações académicas foram completadas, a partir do momento em que existiam, com a formação profissional específica.

Sem se pertencer a certo grupo e projecto de ensino, não se poderia aceder ao discurso público e legitimado de uma disciplina escolar, como a de Português ou de Desenho. O autor de selectas e livros de leitura, tal como o de compêndios de Desenho, exercia, num determinado liceu ou escola, conforme os casos, e leccionava a disciplina para a qual fazia manuais. Era a partir desta posição de pertença que os autores se dirigiam ao resto dos seus pares e se inscreviam no discurso aceite. Mas se as pertenças ao grupo, à escola e à instituição de ensino secundário foram sem dúvida condições mínimas de acesso ao discurso em forma de manual, elas, por si só, não chegaram para autorizar esta produção.

Os autores de manuais escolares parecem, mesmo face aos grupos de docência a que pertenceram, constituir um escalão com maior formação e cultura, mas também com mais contactos sociais do que os seus colegas. No seguimento desta conclusão, era importante reter uma outra, de que formas os autores fizeram inscrições diferenciadas nos discursos escolares. Ou melhor, aqueles que publicaram manuais escolares geralmente não foram professores anónimos e desconhecidos, pelo menos da sua comunidade profissional. Dentro dos seus grupos, os autores de manuais destacaram-se de outros professores pela importância ou quantidade de cargos e funções que

exerceram. Por várias qualidades, raras vezes estes professores não eram conhecidos de largos sectores da população.

Com base na observação dos dados biográficos, verifica-se que estes autores tiveram carreiras docentes recheadas de cargos e funções de relevo. Defendi ao longo deste trabalho que estas posições na carreira transferiram prestígio profissional, entre outras actividades, para a publicação de manuais. Cada professor analisado mostrou ter na sua trajectória individual e profissional a passagem por certas posições que lhes abriram “portas” à publicação e aprovação dos seus livros em instâncias estatais com esse poder. Estas situações foram frequentes e indicaram modelos de relações dos autores com os discursos.

As capas dos manuais escolares que os autores organizaram, mas também os seus prefácios e, paralelamente, alguns artigos que escreveram foram os locais por excelência para os autores se apresentarem à comunidade e definirem protocolarmente o seu discurso. As estratégias de envolvimento num discurso que comprometia toda a “classe” permitiram compreender como o produto manual escolar fez parte de um discurso colectivo, era a disposição pública do conhecimento autorizado. O autor de um manual falava em nome de todo o grupo. Por esta razão eles localizaram, por vezes, as suas obras numa longa cadeia de produções escolares, da qual se afirmavam herdeiros.

Entretanto, os caminhos seguidos por cada um dos 60 autores não exigiram a passagem obrigatória pelas mesmas posições de destaque. Os autores foram reitores de liceus ou directores de escolas técnicas, foram reformadores e redigiram programas, foram inspectores ou professores-metodólogos, entre muitas outras possibilidades. Também estiveram ligados à imprensa, em corpos redactoriais e inventaram

relações mais ou menos regulares, mais ou menos intensas com esta escrita. Escreveram em revistas de educação e ensino, em publicações especializadas e em jornais. Mas ainda houve outros autores que fizeram contos ou poemas, como outros pintaram ou esculpiram. E, finalmente outros que realizaram comentários e críticas e produziram um discurso que divulgava o cânone.

Cada autor terá escolhido ou encontrado a oportunidade de passagem por um ou mais dos pontos de poder, certos cargos ou funções dentro e fora da profissão, que contribuíram para o sucesso do livro que organizaram. Esta situação leva-me a enunciar outro princípio que governou o discurso escolar: nenhum cargo ou função pode ser considerado por si só, e isoladamente, como ponto de apoio imprescindível ou passagem obrigatória para a legitimação do discurso das disciplinas em estudo. Estes pontos variaram consoante as situações singulares dos autores, deslocaram-se e acumularam-se, conjugaram-se de forma flexível e livremente ao longo das suas carreiras.

Foi nesta complexidade de condições discriminatórias na construção disciplinar e no funcionamento dos discursos de Desenho e de Português, que se poderá explicar a fraca participação feminina na produção de manuais escolares. Durante mais de meio século, do final do século XIX até 1960, apenas surgiram três autoras num contexto editorial de antologias de textos para o ensino de Português e de compêndios de Desenho, para o ensino obviamente desta disciplina. Mas foi na comparação destas três figuras com um total de 57 autores no masculino que a questão ganhava a dimensão verdadeira.

Aquí, tal como noutras formas de discriminação, as normas não precisaram de ser expressas para regularem os discursos escolares.

Este desequilíbrio entre o masculino / o feminino reforçou claramente a ideia de que a produção de manuais escolares se constituiu como uma tarefa qualificada para a qual nem todos os professores, neste caso professoras, destas disciplinas reuniam as condições necessárias para falarem em nome do grupo a que pertenciam. A reflexão em torno das biografias destas três mulheres, Berta Valente de Almeida, Virgínia Motta e Helena Abreu, permite-nos perceber como elas conseguiram apropriar-se dos mecanismos de poder profissional e da cultura socialmente reconhecida no grupo disciplinar a que pertenciam.

Estou a referir-me, por exemplo, ao envolvimento em estudos filológicos, estou a pensar na produção literária, na participação na imprensa, na produção em artes plásticas e na sua exposição, entre outros espaços que estas três mulheres percorreram. Em síntese, o que gostaria de sublinhar era que o discurso nas disciplinas de Português e de Desenho, eventualmente como noutras disciplinas do ensino secundário em Portugal, não se distribuía da mesma forma por todos os seus profissionais. Dito de outra forma, nem todos os professores de Português ou de Desenho puderam aceder ao nível da produção manualística para as suas disciplinas. E, aqueles que o fizeram, te-lo-ão conseguido justamente por reunirem um conjunto de condições de prestígio pessoal e/ou profissional.

FONTES

A bibliografia dos autores de Português:

1. CASTANHEIRA, José Correia Marques

Exercícios latinos: Temas e Versões. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1902; *Compêndio de Moral e Doutrina Cristã*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1903; *Doutrina cristã e moral para uso dos alunos das escolas primárias (em harmonia com os programas oficiais)*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1903; *Primeiras Noções de educação cívica*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1903; *Selecta Literária* [com António Augusto Cortesão]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1909; *Estilo e composição – Subsídios para a análise literária dos clássicos*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1915.

2. CARRUSCA, José de Sousa

A Nossa Terra. Livro de Leitura para as 1ª, 2ª, 3ª classes da Instrução Secundária. [com Francisco Augusto Xavier Rodrigues]. Lisboa: Papelaria Guedes. 1933. *A Nossa Terra. Livro de Leitura para as 4ª 5ª classes da Instrução Secundária*. [com Francisco Augusto Xavier Rodrigues]. Lisboa: Papelaria Guedes. 1933. *A Nossa Terra. Livro de Leitura para o 1º, 2º e 3º anos dos liceus*. Lisboa: Papelaria Guedes. 1937. *Gramática da Língua Pátria*. Lisboa: Livraria Avelar Machado. 1938. *Res Romanae – Método da Língua Latina*. Edição dos Autores. 1940. *Comentários de Caio Júlio César sobre a guerra das Gálias*. Lisboa: Livraria Rodrigues. s/ data.

3. GOMES, Adriano António

O Hyssope. de António Diniz da Cruz e Silva. “revisão e anotação”. Coimbra: F. França Amado Editor. 1910; *Elementos de Gramática Portuguesa. I, II, III, IV e V classes dos liceus*. Coimbra: Edição do autor. 1913-14; *Leituras Portuguesas*. 2 Volumes. Coimbra: Edição do autor. 1920; *Elementos de Gramática Portuguesa. III, IV e V classes dos liceus*. Coimbra: Edição do autor. 1921; *Exercícios Latinos de Versão e Composição. III classe dos Liceus*. Coimbra: Edição do autor. 1921; *Elementos de Gramática Latina. III, IV e V classes dos Liceus*. Coimbra: Edição do autor, 1921; *Noções Elementares de Gramática Portuguesa. Ensino Primário*. Coimbra: Edição do autor. [1931]; *Elementos de Gramática Portuguesa* [com José Nunes de Figueiredo]. [16ª edição]. Coimbra: Atlântida. 1954; *Compêndio de Gramática Portuguesa*. [com José Nunes de Figueiredo]. [18ª edição]. Coimbra: Atlântida. 1963.

4. MOREIRA, João Manuel

“O Ensino da literatura”. *Revista dos Liceus* nº 1. II Ano. Junho de 1892, pp. 29-49; *Nova Selecta Portuguesa*. [3ª edição]. Porto. 1894; *Nova Gramática Elementar de Língua Latina*. [com João M. Corrêa]. Porto. 1894; *Gramática Latina. 1ª e 2ª classes dos liceus*. [com João M. Corrêa]. Porto. 1896; *Exercícios de Tradução de Latim para Português. 1ª classe dos liceus*. [com João M. Corrêa]. Porto. 1896; *Gramática Latina. 3ª classe dos liceus*. [com João M. Corrêa]. Porto. 1897; *Leituras Portuguesas. 3ª classe dos liceus*. Porto. 1900; *Leituras Portuguesas. 4ª classe dos liceus*. Porto. 1901.

5. NEVES, Manuel António Morais das

Método directo no ensino das línguas. Dissertação para o exame de Estado da Escola Normal Superior da Universidade de Lisboa. Sintra: Minerva Comercial Sintrense. 1920; *Portugal é Grande. Selecta literária para o 1º ciclo dos liceus*. [com Francisco Júlio Martins Sequeira]. Lisboa: Liv. Francisco Franco. 1935; *Portugal é Grande. Selecta literária para o 2º ciclo dos liceus*. [com Francisco Júlio Martins Sequeira]. Lisboa: Liv. Francisco Franco. 1935.

6. PINTO, Augusto Casanova

Notas e vocabulário da selecta de literatura [com António Gomes Pereira]. Porto. 1908; *Selecta de Literatura*. [com António Gomes Pereira] Porto: Edição de Augusto Casanova Pinto. 1912.

7. RODRIGUES, Francisco Augusto Xavier

Exercícios Gramaticais e de Leitura. Lisboa. 1912; *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*, Lisboa. 1912; *Narrativas Históricas de Portugal. 1ª e 2ª classes*. I e II volumes. Lisboa. 1921; *A Nossa Terra. Livro de Leitura para as 1ª, 2ª e 3ª classes da Instrução Secundária*. Lisboa. 1921; *A Nossa Terra. Livro de Leitura para as 4ª e 5ª classes da Instrução Secundária*. Lisboa. 1921; *Biografias de Cornélio Nepos e Fábulas de Fedro. 4ª e 5ª classe do Ensino Secundário*. Lisboa. 1921; *Vocabulário latino-português e português-latino. 4ª e 5ª Classes dos Liceus. Curso elementar de língua latina*. Lisboa: Editores J. Rodrigues & Cª. 1924; *Res Romanae. Livro-Método da Língua Latina 3ª classe*. [2ª edição]. Lisboa: Editores J. Rodrigues & Cª. 1925; *Cadernos de Sintaxe Latina. 3ª, 4ª e 5ª classes do Ensino Secundário*. 1932; *Lições de Língua Portuguesa* [Livro de apoio aos textos de A Nossa Terra]. Lisboa: J. Rodrigues & Cª Editores. 1933; *Em defesa própria. Carta dirigida aos Ex.ºs Membros da Comissão de Análise dos livros destinados às Escolas Industriais*. 1933; *Efemérides dum concurso de livros para as Escolas*

Industriais. Lisboa. 1934; *Vocabulário latino português e português latim*. Lisboa: J. Rodrigues & Cª Editores. 1935; *A Nossa Terra. Livro de leitura para a 1ª, 2ª e 3ª classes da Instrução Secundária* [com José de Sousa Carrusca]. [13ª edição] Volume I. Lisboa: Edição de autor. 1936; *A Nossa Terra. Livro de leitura para a 4ª e 5ª classes da Instrução Secundária* [com José de Sousa Carrusca]. [13ª edição] Volume I. Lisboa: Edição de autor. 1936; *Res Romanae – Método da Língua Latina*. [com José de Sousa Carrusca]. Edição dos Autores. 1940; *A Vida começa amanhã*. "Tradução e prefácio". Lisboa: Livraria Bertrand. s/data.

8. LEITE, Luís Filipe (1828 – 1898)

Suposições que podem ser realidades: coleção de romances originais [contos]. Ponta Delgada. 1850; *O Novo amigo dos meninos*. "Tradução" do livro de Saint-Germain Leduc. Lisboa. 1854; *Estatutos provisórios da Associação dos Professores*. Lisboa. 1854; "Dignidade das funções do professor primário". *O Panorama*. Vol. XII. 1855, pp. 166-168; "Instrução Pública". *Arquivo Universal*. Vol. II. 1859, pp. 98-99; *Ramalhinhos de puerícia*. [8ª edição]. Lisboa: Livraria de Campos Júnior – Editor. 1874; *Selecta portuguesa* [com Bernardo Valentim Moreira de Sá]. Lisboa. 1884; *Do ensino normal em Portugal*. Coimbra. 1892.

9. COELHO, Francisco Adolfo (1847 – 1919)

Algumas observações acerca do Dicionário Português e o seu autor. Lisboa. 1870; *A ciência alemã e a ignorância portuguesa*. nº 1. Hüber versus. Lisboa. 1870; *A questão do ensino*. Lisboa. 1872; *A ciência e a probidade, a propósito das pasquinadas do Sr. José Gomes Monteiro & Companhia*. Porto: Imprensa Literária-Comercial. 1873; *As Questões da Língua Portuguesa*. Porto: Imprensa Literária-Comercial. 1874; *Bibliografia crítica de história e literatura*. Porto: Imprensa Literária-Comercial. 1875; "A Morte e o Inverno". *A Renascença*. 26 Nov. 1877, p. 10; "Notas Mitológicas". *A Renascença*. 1878. p. 47-48; "Ciências Históricas". *A Renascença*. 1878, p. 82-87; *Contos populares portugueses*. Lisboa. 1879; "Ciências históricas em Portugal". *A Renascença*. Fascículos V-VII. 1879; *O carácter religioso dos Lusíadas*. Lisboa. 1880; *Algumas palavras sobre positivismo – retrato do Pantheon*. Lisboa. 1881; *Contos Nacionais para Crianças*. Lisboa. 1882; *O trabalho manual na escola primária*. Lisboa. 1882; *Os elementos tradicionais da educação*. Porto. 1883; *Jogos e Rimas Infantis*. Porto. 1883; "Les Ciganos". *Antropologie et Archéologie pré-historique*. Congrès International d' Lisboa – 1880. Lisboa. 1884; *Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio (Relatório do director literário com respeito aos anos de 1883-1884 e 1884-1885)*. Lisboa. 1885; *Antologia de poetas e prosadores – novos lugares selectos coordenados em lições de cousas*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1885; *Anthologie de prosateurs et poètes français – Nova selecta francesa*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1886; *A ginástica e os jogos tradicionais*. Lisboa. 1889; *Antigos nomes hispânicos*. Separata da "Revista Arqueológica" 3. 1889; *Os ciganos de Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1892; *O ensino primário superior*. Lisboa. 1892; *Reforma do ensino público*. Lisboa. 1894; *O ensino da língua portuguesa nos liceus*. Porto. 1895; *Leituras portuguesas*. 2 Volumes. Lisboa. 1896; *Leituras portuguesas*. 3ª classe dos liceus. Lisboa. 1897; "A Pedagogia do Povo Português". *Portugália*. Volume 1. 1898, pp. 57-78; *O ensino histórico, filológico e filosófico em Portugal até 1858*. Coimbra. 1900; *Le Cours Supérieur de Lettres. Exposição Universal de 1900*. Paris – Lisboa. 1900; *Alfaia Agrícola Portuguesa – Exposição da Tapada da Ajuda em 1898*. Porto: Imprensa Moderna. 1902; *Exercícios corporais e desenvolvimento moral*. Lisboa. 1905; *Educação e Pedagogia*. Lisboa. 1905; *Casos de analogia na língua portuguesa*. New-York – Paris. Tomo XV. 1907; "Origens do português do Sul". *Serões*. Nº 46. Volume VIII. Abril 1909. pp. 317-324; "A escola e o lar". *Serões*. Nº 48. Volume VIII. Junho 1909. pp. 493-496; *Alexandre Herculano e o ensino público*. Lisboa: J. A. Rodrigues & Cª Editores. 1910; *Questões pedagógicas*. 2 Volumes. Coimbra. 1911-1912; *Parecer apresentado ao Conselho Superior de Instrução Pública pelo vogal Francisco Adolfo Coelho*. Lisboa. 1914; "A história dos exercícios físicos na sua relação com o desenvolvimento moral". *Arquivos da Universidade de Lisboa*. Volume II. 1915, pp. 165-208; *Cultura e Analfabetismo*. Porto. 1916; *Contos Nacionais* [3ª edição]. Porto: Liv. Educação Nacional. 1936; *Cartas de Adolfo Coelho a António Tomás Pires (1882-1904)*. Coimbra: Imprensa Coimbra. 1968; *Para a História da Instrução Popular*. Lisboa. 1973; *Contos Populares Portugueses*. Lisboa. 1988; *Obra Etnográfica*. 2 Volumes. Lisboa. 1993; *Os Ciganos de Portugal*. Lisboa. 1995.

10. SÁ, Bernardo Valentim Moreira de

Guia de correspondência, Contabilidade e Escrituração Comercial. Porto. 1878; *Artigos de crítica musical. Programas da 7ª série de sessões da Sociedade de Quartetos do Porto*. Porto. 1882; *Selecta francesa. Para uso nos liceus*. Porto. 1883; *Selecta Portuguesa*. [com Luís Filipe Leite]. Lisboa. 1885; *Primeiro livro de francês*. Porto. 1887; *Temas de francês e gramática prática*. Porto. 1888; *Compêndio de música. Para o Ensino Normal Primário*. Porto: Moreira de Sá. 1891; *Planimetria: Compêndio de Geometria Plana. Para uso dos liceus e escolas normais*. Lisboa. 1892; *Problemas de aritmética e de geometria plana. Para uso dos liceus e escolas normais*. Lisboa. 1892; *Selecta francesa. Para as escolas complementares e normais*. Porto. 1893; *A música na América do Sul*. Conferência proferida a 3 de Maio de 1898 no Instituto Portuense de Estudos e Conferências. Porto. 1898; *A Instrução da Criança*. Porto. 1904; *A técnica da rabeca*. Porto, 1907; *Primeiro Livro de Francês*. [6ª edição]. Porto. 1908; *Théorie Mathématique de la musique*. 4º Congresso de Londres da "Société Internationale de Musique". 1911; *Palestras musicais e pedagógicas*. Porto: Casa Moreira de Sá. 1911; *Palestras musicais e pedagógicas*. 5

Volumes. Porto. 1912-1917; *Gramática inglesa – teoria e prática*. Porto. 1915; *Solfejos em todas as claves*. Coleção de melodias célebres. [4ª edição]. Porto. 1916; *Livro I de Francês*. Porto: Cantos escolares. [2ª edição]. Porto. 1916; *Vocabulário fraseológico português-inglês*. Porto. 1916; *Sumário da Gramática Inglesa*. 2ª e 3ª classes dos liceus. Porto: Casa Moreira de Sá. 1916; "Miguel Ângelo Pereira. Pontas de Fogo. nº 15. 2º Ano. 6 Maio 1915, p. 1; "A educação musical". *Pontas de Fogo* nº 100, 3º Ano. 31 Jan. 1917, p. 4; *As palavras portuguesas, francesas e inglesas*. Porto. 1918; "Influência do ambiente sobre o carácter". *Educação Portuguesa* nº 1. Ano 1. 11 Fev. 1922, p. 6; "Influência do ambiente sobre o carácter". *Educação Portuguesa* nº 2 Ano 1. 18 Fev. 1922, pp. 1-2; "Memória Musical". *Educação Portuguesa* nº 4. Ano 1. 4 Março 1922, p. 2; "Memória Musical", *Educação Portuguesa* nº 5. Ano 1. 11 Março 1922, pp. 1-2; "Memória Musical". *Educação Portuguesa* nº 6. Ano 1. 18 Março 1922, p. 3; "Memória Musical". *Educação Portuguesa* nº 7. Ano 1. 25 Março 1922, pp. 2-3; "Memória Musical". *Educação Portuguesa* nº 8. Ano 1. 31 Março 1922, p. 4; "Memória Musical". *Educação Portuguesa* nº 14. Ano 1. 13 Maio 1922, p. 2; "Memória Musical". *Educação Portuguesa* nº 16. Ano 1. 27 Maio 1922, p. 2; *Manual de História das Artes Plásticas*. Porto. 1923; *História da Evolução Musical*. Porto. 1924; *Conservatório de Música do Porto*. Conferência do seu director, a 9 de Dezembro de 1917. Porto: Casa Moreira de Sá. s/ data; *Conversação Parisiense*. [com José Pereira da Cunha e Silva]. s/ local. s/ data.

11. CORTESÃO, António Augusto (1854-1927)

Noções Elementares de Gramática Portuguesa. Coimbra: Francisco Franco. 1896; *Nova gramática portuguesa. Acomodada aos programas oficiais para uso das escolas normais*. [7ª edição]. Coimbra. 1902; "Onomástico medieval português". *O Arqueólogo Português*. Volume VIII. nºs 7 a 9. Jul. – Set. 1903, pp. 187-203; *Selecta Literária. Para o ensino elementar da história da língua portuguesa*. [com José Correia Marques Castanheira]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1909; "Breves considerações sobre a formação dalguns derivados pátrios". *A Águia* nº 3 – 1ª série. Ano I. 1 Jan. 1911. Porto, pp. 12-13; "Algumas palavras sobre a ortografia seguida em 'A Águia'". *A Águia* nº 4 – 1ª série. Ano I. 15 Jan. 1911. Porto, p. 10; "Brevíssimas considerações sobre 'A fisionomia das palavras'". *A Águia* nº 6 – 1ª série. Ano I. 15 Fev. 1911. Porto, pp. 11-12; "Angústias de mãe". *A Águia* nº 7 – 1ª série. Ano I. 1 Março 1911. Porto, pp. 12-14; *Onomástico medieval português*. Separata do "Archeologo Português". Vol. VIII e seguintes. Lisboa: Imprensa Nacional. 1912.

12. PEREIRA, António Gomes (1859 – 1913)

"Tradições Portuguesas e Linguagem". *Revista Lusitana* nºs 3 e 4. Volume 9. 1907, pp. 229-258; *Dicionário universal de heresias, erros e cismas ou memórias para servirem a história dos desvarios do entendimento humano acerca da religião cristã*. Porto: Editor Cruz Coutinho. 1867; *As Oficinas de S. José de Lisboa*. Lisboa. 1894; "Tradições Populares". *Revista Lusitana* nºs 2 e 3. Volume IX. 1906, pp. 229-258; "Tradições Populares". *Revista Lusitana* nºs 1 e 2. Volume X. 1907, pp. 122-160; *Notas e vocabulário da selecta de literatura* [com Augusto Casanova Pinto]. Porto. 1908; *Tradições populares e vocabulário da Guarda*. Esposende. 1912; *Selecta de Literatura*. [com Augusto Casa Nova Pinto] Porto: Edição de Augusto Casanova Pinto. 1912; *Toponímia dos concelhos de Bouro, Póvoa de Varzino e Vila do Conde*. Esposende. 1914; *Tradições Populares e dialecto de Penedono*. Esposende. 1924.

13. BETTENCOURT, José Francisco Alves Barbosa de (1861 – 1931)

Geografia – Ensino Secundário. 2ª classe [com M. Gomes]. Lisboa. 1989; *Subsídios para a Leitura dos Lusíadas*. Paris – Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1901; *Trechos Escolhidos de autores portugueses. Para uso da 4ª e 5ª classes*. Paris – Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1907; *História Comparativa da literatura portuguesa*. Paris – Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1923; *Leituras Portuguesas*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. s/data; *Méthode Directe de la langue française*. [com Charles Schweitzer]. Lisboa. s/ data.

14. BRANDÃO, Júlio de Sousa (1869-1947)

Vida de Santos [com Raul Brandão]. I volume. Porto. 1891; *Saudades*. Lisboa. 1893; *Farmácia Pires: contos*. Porto: Lelo & Irmão. 1896; *O Jardim da morte*. Porto: Lelo & Irmão. 1898; *Perfis Suaves: contos ilustrados com desenhos especiais*. Porto. 1901; *Maria do Céu*. Porto: Lelo & Irmão. 1902; *Perfis Suaves: rapsódias populares e outros contos*. Porto. 1903; "Balada". *Serões* nº 1. Volume I 2ª Série. Julho 1905, p. 100; "Fonte dos Amores". *Serões* nº 3. Volume I 2ª série. Setembro 1905, p. 215; "Guerra Junqueiro". *Serões* nº 4. Volume I 2ª Série. Outubro 1905, pp. 281-292; "Elegia Rústica". *Serões* nº 11. Volume II 2ª Série. Maio 1906, p. 360; *Leituras Portuguesas para as três primeiras classes dos liceus*. Porto. 1907; *Figuras de Barro*. Porto. 1910; "A uma romãzeira". *A Águia* nº 4 – 1ª série. Ano I. 15 Jan. 1911. Porto, p. 12; "Soneto". *A Águia* nº 8 – 1ª série. Ano I. 1 Abril 1911. Porto, p. 10; *Livro de Leitura, para a 4ª classe*. Porto: Lelo & Irmão. 1912; *Nuvem de Oiro*. Porto: Lelo & Irmão. 1912; *Garrett e as cartas de amor*. Porto: Lelo & Irmão. 1913; "A casa de Camilo em S. Miguel de Seide". *Atlântida* nº 4. Ano I. 15 Fev. 1916, pp. 338-340; "Crónica do Norte – Pintores Portuenses". *Atlântida* nº 9. Ano I. 15 Jul. 1916, pp. 879-882; "Jogos Florais luso-brasileiros". *Atlântida* nº 14. Ano II. 15 Dez. 1916, pp. 95-98; *Contos Escolhidos*. Porto: Lello & Irmão. 1918; *Sonetistas portugueses e luso-brasileiros: antologia contendo dados biográficos*. [com Nuno Catarino Cardoso]. Lisboa: Edição do autor. 1918; *Memórias de um amoroso*. Porto: Livraria Chandron. 1921; *Quem é Teófilo Braga?* Lisboa: Imprensa Lucas. 1922; *Poetas e prosadores*. Braga. 1923; *Bustos e Medalhas*. Porto. 1925; *Bardos e Cavaleiros* [com Luís Veiga]. Lisboa: Of. Da Companhia Portuguesa Editora. 1925; *Garrett e as cartas de*

amor [2ª edição]. Porto. 1926; *Os melhores quadros do Museu Municipal do Porto*. Porto. 1927; *Cândido da Cunha*. Porto. 1927; *O Pintor Roquemont*. Lisboa. 1929; *Livro de Leitura, para as classes I e II*. Braga. 1932; *Memorial artístico: colectânea literária, artística e musical*. Porto. 1932; *Miniaturistas portugueses*. Porto. 1933; *Galeria das Sombras*. Porto: Livraria Civilização. 1935; *Exposição de homenagem à grande artista D. Aurelina de Sousa* [com Vasco Ortigão de Sampaio e Júlia Pina]. Porto. 1936; *Camilo e Cipriano Jardim* [com Júlio Dias da Costa]. Lisboa. 1937; *Desfolhar dos crisântemos*. Porto: Livraria Civilização. 1937; *Primeiros Versos*. "Prólogo ao livro de António Nobre". Porto – Barcelos: Companhia Editora do Minho. 1937; *Quo vadis arte? Elementos de observação psicológica sobre escultura, pintura, desenho, canto, música, dicção*. "Prefácio de Júlio Brandão". Porto. 1938; *O Senhor Pedro Vitorino*. Porto. 1939; "Soledade". *Rosas de Oiro*. Lisboa. 1939; *Um escultor primacial: Pinto do Couto*. Coimbra: Coimbra Editora. 1944; *Contos Escolhidos*. [2ª edição]. Lisboa: Inquérito. 1945; *À Cata do Eldorado*. Porto – Vila Nova de Famalicão. 1969; *A Noite de Natal* [com Raul Brandão]. Lisboa: Imprensa Nacional. 1982; "A carta do 'El Dorad'" [Trecho do romance]. Colecção *Diário de Notícias*. Volume I. s/ data, pp. 123-146; *Recordações de um velho poeta*. Lisboa: Editorial "Gleba". s/ data.

15. FONTINHA, Rodrigo Fernandes (1875 – 1950)

Antologia Portuguesa. Selecta literária para os III, IV e V anos dos Liceus. Porto: Livraria Simões Lopes de Domingos Barreira. 1937; *Terra Lusa. Livro de leitura para os 1º, 2º e 3º anos*. Porto: Livraria Simões Lopes de Domingos Barreira. 1938; *Terra Lusa*. [2ª edição]. Porto: Editorial Domingos Barreira. 1938; *Antologia Portuguesa. Selecta literária para os III, IV e V anos dos Liceus*. [8ª edição]. Porto: Editorial Barreira. [1952]; *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Porto: Editorial Barreira. [1957]; *A Língua Pátria, Selecta das Escolas Comerciais e Industriais*. 1º e 2º anos. Volume I. Porto: Editorial Barreira. s/ data; *A Língua Pátria, Selecta das Escolas Comerciais e Industriais*. 3º e 4º anos. Volume II. Porto: Editorial Barreira. s/ data; *Epítome de gramática portuguesa elementar. 1º Ciclo liceal*. Porto: Editorial Barreira, s/data; *Gramática portuguesa elementar. 2º Ciclo liceal*. Porto: Editorial Barreira. s/data.

16. BAIÃO, António Eduardo Simões (1878-1961)

"O Arquivo da Torre do Tombo" [com Pedro São Bartolomeu de Azevedo], *Anais Academia de Estudos Livres*. Lisboa. 1905; "A Inquisição. Damião de Góis e Fernão de Oliveira julgados por ela". *Serões* nº 14. Volume III 2ª série. Agosto 1906, pp. 123-135; "Os bastidores da educação de el-rei D. Sebastião". *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*. Fascículo XV. Ano III. Jun-Jul 1907; "A Inquisição e os livros suspeitos – os livreiros de Lisboa em 1550". *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*. Fascículo XVI. Ano III. Agosto – Dez 1907; "A Inquisição. O padre António Vieira julgado por ela". *Serões* nº 22. Volume VI 2ª Série. Abril 1907, pp. 289-301; "A Inquisição. O poeta Serrão de Castro – A perseguição feroz a uma família". *Serões* nº 35. Volume IV 2ª Série. Maio 1908, pp. 320-328; *Afonso de Albuquerque*. Lisboa: Editora Baptista. 1913; *Alguns ascendentes de Albuquerque e o seu filho à luz de documentos inéditos*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1915; *Algumas provanças da Torre do Tombo no século XVI*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1916; *Cartas amorosas de uma freira*. "Prefácio" Lisboa: Portugália. 1922; *Catálogo da Biblioteca que pertenceu ao falecido conselheiro Dr. Jaime Moniz*. Lisboa. 1922; *O Livro de Leitura* [3ª edição]. Lisboa. 1924; *Causa da nulidade de matrimónio entre a rainha D. Maria Francisca Isabel de Sabóia e o rei D. Afonso VI*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1925; *O Cardeal Saraiva como guarda-mor da Torre do Tombo*. Lisboa. 1928; *O Arquivo da Torre do Tombo*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1929; "Braz de Albuquerque". Sampaio, Albino Maria Pereira Forjaz (dir.) *História da Literatura Portuguesa Ilustrada*. Volume III. Lisboa. 1929-42. pp. 41-44; *Como Arnaldo Gama escreveu o romance histórico "O sargento-mor de Vilar"*. Separata de "Memórias" da Academia de Ciências de Lisboa. Lisboa. 1938; "O bispo D. Marcus Teixeira". *Congresso do Mundo Português*. Lisboa. 1940; *Cartas para el-rei D. Manuel I*. "Prefácio". Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1942; "Crónica inédita de D. João IV". *Anais Academia Portuguesa de História*. Volume XI. Lisboa. 1946, pp. 11-61; "Alexandre Herculano e Magessi Tavares". *História de Portugal de Alexandre Herculano*. Lisboa. 1951, pp. 19-27; "Alexandre Herculano e Magessi Tavares", *História de Portugal de Alexandre Herculano*. Lisboa. 1951, pp. 19-27; "Alexandre Herculano e os Portugalliae Monumenta História 1852 a 1873". *Memórias Academia de Ciências de Lisboa. Letras*. Tomo VI. 1951, pp. 51-58; *A biografia de Nicolau Tolentino de Almeida elucidada por documentos inéditos*. Lisboa. 1951; *Comunicações académicas*. Separata "Memórias" da Academia de Ciências. Lisboa. 1951; *António Feliciano Castilho na Academia*. Sessão de 22 de Maio de 1952. Lisboa. 1952; *Biografia do Santo Condestável*. Lisboa. 1952; "Alexandre Herculano e Gomes Monteiro". *Anais Academia Portuguesa de História*. Volume 7 II série. 1956, pp. 33-41; "Alexandre Herculano como rendeiro da horta do Galvão". *Anais Academia Portuguesa de História*. Volume 7 II série. 1956, pp. 101-108; "Alexandre Herculano como presidente da Câmara de Belém". *Anais Academia Portuguesa de História*. Volume 7 II série. 1956, pp. 75-100; *Algumas observações de João Sousa Pinto Magalhães e certos passos do IV tomo da "História de Portugal" de Herculano*. Coimbra. 1958; *Apontamentos para a História diplomática portuguesa*. Lisboa. 1958.

17. LIMA, Augusto César Pires de (1883 – 1959)

"O ensino da História". *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*. Fascículo XI. Ano II Maio – Junho 1906, p. 338; "Simbolismo Jurídico". *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*. Volume VII. 1914-1923; *Tradições populares de Santo Tirso*. Separata da Revista Lusitana. Porto. 1915; *Evocações*. Porto: Livraria Moderna. 1920; *Jogos e canções infantis*. Porto: Livraria Moderna. 1918; *Livro das Adivinhas*. Porto: Livraria Moderna. 1921; *Portugal: livro de leitura*. Porto: Edição do autor. 1921; *O Serrinha*. Santo Tirso. 1921; *As Invasões Francesas na tradição oral e escrita*. Porto. 1922; *Portugal: leituras históricas*. Porto: Edição do autor. 1923; *Fernando Pires de Lima – Vida de um Educador Humilde – Homenagem de seus Filhos*. Porto. 1924; *Diário de um soldado miguelista*. José Bento Fernandes. Porto: Imprensa Portuguesa. 1925; *Portugal: os nossos escritores*. 4ª e 5ª classes dos liceus. Porto: Edição do autor. 1928; *Cancioneiro Popular de Vila Real*. Porto: Marânus. 1928; *Leituras para o ensino primário: 4ª classe* (com Américo Pires de Lima). Porto. 1929; *A morte nas tradições do nosso país*. Coimbra: Imprensa Universitária. 1930; *Leituras para o ensino primário: 3ª classe* (com Américo Pires de Lima). Porto. 1931; *Exortação da Guerra*. "Prefácio". Porto. 1932; *A Farsa de Inez Pereira*. "Prefácio e anotações". Porto: Domingos Barreira. 1932; *Amor de Perdição*. "Prefácio e revisão". Porto: Domingos Barreira. 1934; *Autobiografia de um monge de S. Bento*. Guimarães: Revista "Guimarães". 1934; *Revolução* [2ª edição]. Lisboa: Editorial Nacionalista. 1934. *Leituras para o ensino primário* (com Américo Pires de Lima). Porto. 1935; *Livro de leitura para o ensino comercial*. 3º e 4º anos do Curso Complementar do Comércio. Porto: Edição do autor. 1935; *A obra missionária dos portugueses*. [Conferência pronunciada no Liceu Rodrigues de Freitas no dia 6 de Abril de 1935]. Guimarães. 1936; *História das coisas que o mui esforçado capitão Cristóvão da Gama...* "Anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. 1936; *A Caveira da Mártir* "Revisão". Porto: Editorial Domingos Barreira. 1937; *Livro de Leitura para o Ensino Comercial*. Porto. 1937; *A "Nau Catrineta" e o naufrágio que passou Jorge de Albuquerque Coelho* "Prefácio e anotações". Porto: Imprensa Moderna. 1937; *A Varanda de Julieta* "Revisão". Porto: Liv. Simões Lopes. 1937; *Bernardim Ribeiro (Écloga I), Sá de Miranda (Carta a António Pereira), Luís de Camões (Canções V e IX e alguns sonetos)*. Para o 2º ciclo do Ensino Liceal. "Anotações". Porto: Domingos Barreira. 1938; *A falta de tempo e o arbítrio de um julgador na Auditoria do Porto*. Porto. 1938. *Imposto Sucessório ou Confiscação de legado?* Porto. 1938; *"A literatura popular e a literatura culta"*. *Liceus de Portugal* nº 1. Maio 1940. pp. 27-33; *Recueil des morceaux choisis: II^{ème} et III^{ème} années* (com Carlos Santos). Porto: Domingos Barreira. 1940. *O Cancioneiro Minhoto*. "Anotações". Porto. 1940; *A Freguesia de S. Tiago de Areias do Conselho de Santo-Tirso*. Separata Douro-Litoral. Porto: Junta de Província do Douro-Litoral. 1940; *Auto da Alma* "Prefácio e anotações". Porto: Domingos Barreira. 1940; *Frei Agostinho da Cruz*. Porto: Imprensa Moderna. 1940; *Pão partido em pequeninos para os pequeninos da casa de Deus*. Porto: Domingos Barreira. 1940; *O Barco Rabelo*. "Prefácio". Porto: Ed. Junta de Província do Douro Litoral. 1940. *O Folclore*. Separata da Exposição Etnográfica do Douro Litoral. Porto. 1940. *A Indústria Agrícola como elemento da vida da nacionalidade*. Separata das Comemorações do Mundo Português de 1940. Porto: Imprensa Portuguesa. 1940; *"A literatura popular e a literatura culta"*. *Liceus de Portugal*. 1940. *Relação da mui notável perda do Galeão Grande "S. João"*. "Anotações". Porto: Domingos Barreira. 1940; *Le français vivant pour l'enseignement secondaire: I^{ère} et II^{ème} années* (com Carlos Santos). Porto : Editorial Domingos Barreira. 1941; *Leituras para o ensino primário*. Porto. 1941; *Auto de El-Rei Selenco* "Prefácio e anotações". Porto: Domingos Barreira. 1941; *Poesias Selectas* "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. 1941; *O Porto e os seus arredores no Cancioneiro Popular*. Separata do Douro Litoral. Porto: Editorial Domingos Barreira. 1941; *A Rosa do Adro*. "Revisão". Porto: Domingos Barreira. 1941; *O papel do professor da instrução primária*. Conferência para a Federação dos Amigos da Escola Primária. Porto. 1942. *O professor Manuel de Almeida: o homem - o mestre*. Porto. 1942; *A poesia religiosa na literatura portuguesa* "Prefácio e anotações". Porto: Domingos Barreira. 1942; *Dois Estudos*. "Prefácio". Porto. 1943; *O livro das adivinhas*. Porto. 1943; *A linguagem e o folclore de Entre-Douro-e-Minho*. Separata do "Douro-Litoral" (Fascículo VI). Porto: Domingos Barreira. 1943; *Fogo de Santelmo*. Lisboa: Editorial Ática. 1943; *O Sinal da Cruz de Junot*. Coimbra: Coimbra Editora. 1943; *A análise gramatical*. "Prefácio". Porto: Porto Editora. 1944; *Luís de Camões e as Uveiras*. Porto. 1944; *Poesias Selectas*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. 1944; *Últimos Versos*. "Prefácio". Porto. 1944; *Doutor Pedro Vitorino – in memoriam*. "Prefácio" Porto: Junta da Província do Douro Litoral. 1945; *A Gramática Elementar*. "Prefácio". Porto: Porto Editora. 1946; *As Lendas – O Santo Preto – Processo popular de canonização*. Porto. 1946; *Livro de Leitura para o Ensino Técnico Elementar*. Porto. 1947; *As Artes e Ofícios nas tradições populares*. Porto: Edições de "Portucale". 1947; *Livro de leitura para o ensino técnico elementar*. 1º ano. Porto: Edição do autor. 1947; *Estudos etnográficos, filológicos e históricos*. Porto: Junta de Província do Douro-Litoral. 1947; *Relações etnográficas entre Lisboa e Porto*. Porto: Imprensa Portuguesa. 1947-1951; *Livro de Leitura para o Ensino Técnico Elementar* 2º ano. Porto: Edição do autor. 1948; *O problema da assistência no Porto*. Porto. 1949; *Romanceiro para o povo e para as escolas* (com Alexandre de Lima Castro Carneiro). Porto. 1949; *Cancioneiro de Cinfães*. Porto. 1950; *Camilo Castelo Branco*. Palestra realizada a 1 de Junho de 1950. Porto. 1952; *A lenda de Santo Tirso*. Separata de "O Conselho de Santo Tirso". Porto: Imp. Portuguesa. 1952; *Almeida Garrett e as tradições populares*. Porto. 1954; *Dois cartas de Camilo Castelo Branco sobre a questão da sebesta*. Porto. 1955. *Topónimos e Alcnhas*. Separata de "O Conselho de Santo Tirso". Porto. 1955; *Diplomados naturais da freguesia de Areias*. Separata de "O Conselho de Santo Tirso". Porto. 1956; *O Lugar da Torre*. Separata de "O Conselho de Santo Tirso". Porto. 1956; *I Congresso de Etnografia e Folclore*

promovido e organizado pela Câmara Municipal de Braga. Separata de Douro Litoral, Porto: Imp. Portuguesa. 1956; *Anotações às leituras para a 4ª classe: resumos questionários morfologia-sintaxe* (com Américo Pires de Lima). Porto: Porto Editora. 1957. *Vocabulário do livro leituras para o ensino primário 4ª classe* (com Américo Pires de Lima). Porto: Porto Editora. 1957; "O Liceu Nacional Central do Porto". *O Tripeiro*. Janeiro 1956 e Abril 1957; *A Quinta de Silvalde na Freguesia de S. Tiago de Areais*. Separata de Douro Litoral. Porto: Imp. Portuguesa. 1957; *José Leite de Vasconcelos e a paixão de um folclorista*. Porto: Imp. Portuguesa. 1959; *Os autos das barcas*. "Prefácio e anotação". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data. *Camões*. "Prefácio". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *A Castro*. "Prefácio". Porto: Editorial Barreira. s/data; *O Fidalgo Aprendiz*. "Prefácio". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *Folhas Caídas*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *Frei Luís de Sousa*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *O Mar e o Sal*. Separata do Boletim da Biblioteca Pública Municipal de Matosinhos nº 1. Matosinhos. s/ data; *A Morgadinha dos Canaviais*. "Revisão". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *Obras Selectas*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *Poesias Selectas*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *Prática de três pastores*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/ data; *Romanceiro para o povo e para as escolas* [com Alexandre Lima Cordeiro]. Porto: Domingos Barreira. s/ data; *Sermão da Sexagésima*. "Prefácio". Porto: Domingos Barreira. s/ data.

18. ALMEIDA e Costa Cabral, Berta Gomes Valente de (1886 – 1982)

Gramática prática e muito elementar da língua portuguesa. Lisboa: Fernando & Cª, 1916; *Gramática prática da língua portuguesa*. (prefácio de José Joaquim Nunes). Lisboa e Porto: Imprensa Portuguesa. 1917; *Livro método de exercícios da língua latina*. Lisboa: Fernando & Cª. 1921; *Livro de leitura. I e II classes dos liceus*. Lisboa: Fernando & Cª. 1921; *Primeiras noções de gramática histórica da língua portuguesa*. Lisboa: Fernando & Cª. [1923]; *Colecção de trechos de literatura arcaica e medieval*. Lisboa: Fernando & Cª. 1924.

19. TAVARES, José Pereira (1887 – 1983)

O ensino da Língua Portuguesa nos liceus – Considerações gerais. Lisboa. 1914; *Gil Vicente e a origem do teatro português*. Conferência de abertura do 1º sarau dramático-literário da Associação Académica do Liceu Vasco da Gama. Aveiro: Minerva. 1920; *O poeta melodino – D. Francisco Manuel de Melo*. Porto: Comp. Portuguesa Editora. 1921; *História da Língua Portuguesa*. Conferência. Lisboa: Livr. Universal de J. Tavares. 1923; *Selecta de Textos Arcaicos e Medievais*. Porto: Lelo & Irmão. 1923; "O ensino da língua materna". *Labor* nº 2. 1926; *Ortografia portuguesa. Manual do estudioso da língua*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1928; *Cinquenta fábulas de Fedro* (adaptação para as crianças). Aveiro. 1929; *Teatro "Organização"*. Porto: Lelo & Irmão. 1929; *Poetas do amor*. Porto: Lelo & Irmão. [1929]; "As relações entre o liceu e as famílias dos alunos". *Labor* nº 37. 1931; *Anuário do Liceu de José Estêvão (1930-1931)*. Relatório. Aveiro. 1931; *Livro de Leitura. 1º Ciclo do ensino liceal*. [4ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. 1932; *Selecta Literária. 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus*. [2ª edição]. Lisboa-Porto: Sá da Costa. 1932; *Método Elementar de Latim. 4º, 5º e 6º anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1934; *O Liceu de Aveiro (1860-1935)*. Separata da "Labor". 1935; "A acção extra-escolar dos professores liceais". *Labor*. nº 75. 1936; *Gramática Elementar de Português. 4º, 5º e 6º anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *História do Liceu de Aveiro*. Figueira da Foz. 1937; *Fábulas. 5º ano de latim para os liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Método Elementar de Latim. 4º, 5º e 6º anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Poesias*. "Prefácio e anotações". Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Selecta Literária. 4ª, 5ª e 6ª classes dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Epítome da Gramática portuguesa. 1º, 2º e 3º anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1938; *Selecta de Textos Arcaicos. 6º e 7º anos dos liceus*. [2ª edição]. Porto: Lelo & Irmão. 1940; "Subsídio para a interpretação e edição de *O fidalgo Aprendiz*". *Liceus de Portugal* nº 5. Fevereiro 1941, pp. 347-357; *Como se devem ler os clássicos*. Lisboa: Sá da Costa. 1940; *Poesias*. "Prefácio e anotações". Lisboa: Sá da Costa. 1941; "Os Nossos Liceus. O Liceu José Estêvão". *Liceus de Portugal* nº 17. Maio 1942, pp. 1372-1396; *Alguns Aspectos da linguagem de Machado de Assis*. Coimbra: Coimbra Editora. 1942; *As Viagens na minha terra*. Comemoração do 1º centenário. Separata da "Revista da Faculdade de Letras". Tomo X. 2ª série. Lisboa. 1943; *As metamorfoses*. "Compilação". Coimbra: Coimbra Editora. 1944; *Anuário do Liceu de Aveiro*. Relatório. Aveiro. 1949; *Apólogos Dialogais*. "Prefácio e anotações". 2 Volumes. Lisboa: Sá da Costa. 1949; *O Hissopo*. "Prefácio e anotações". Lisboa: Ed. Álvaro Pinto. 1950; *Anuário do Liceu de Aveiro (1951-1952)*. Relatório. Aveiro. 1952; *Livro de Leitura. Língua e História Pátria*. Partes I e II. Lisboa: Manuel Barreira Editor. 1952-1953; *As Viagens na minha terra*. "Prefácio e anotações". Lisboa: Sá da Costa. 1954; *Gramática Portuguesa. 2º ciclo dos liceus*. Coimbra: Coimbra Editora. 1955; *Um manuscrito aveirense do P.e Manuel Coelho da Graça*. Aveiro-Coimbra: Coimbra Editora. 1956; *Antologia de Textos Medievais*. "Seleccção, introdução e notas". Lisboa: Sá da Costa. 1957; *Obras Completas*. "Prefácio e anotações". 4 Volumes. Lisboa: Sá da Costa. 1957; *Gramática e gramaticófobos*. Aveiro. 1959; *Apólogos Dialogais*. "Introdução e anotações". Lisboa: Sá da Costa. 1959; "Alguns aspectos e episódios da época das lutas liberais do distrito de Aveiro". *Arquivo Distrito de Aveiro*. nº 103. Julh-Agosto-Set. 1960, pp. 163-189; *Teatro de Amadores*. Aveiro. 1960; *Castilho e Bulhão Pato perante a memória de José Estêvão*. Aveiro-Coimbra: Coimbra Editora. 1965; *O Infante D. Pedro, duque de Coimbra e Senhor de Aveiro, na literatura*. Coimbra: Coimbra Editora. 1965; *Romaria de Nossa Senhora da Saúde da Serra*. Aveiro-Coimbra: Coimbra

Editora. 1966; *1º Centenário do movimento liberal de Aveiro de 1828*. Aveiro. 1969; *Homenagem de Oliveira de Azeméis a Ferreira de Castro*. Coimbra: Coimbra Editora. 1970; *Peregrinação*. "Edição literária". Porto: Lelo & Irmãos. 1971; *Selecta Gil Vicentina. Para uso do povo português*. Porto: Lelo & Irmão. 1973; *Exame de consciência*. Aveiro. 1999; "A língua portuguesa no século XVI". *História da Literatura Ilustrada* (1929-1942). Volume I. Lisboa, pp. 322-363; *Rimas portuguesas e Orações académicas*. "Prefácio e anotações". s/ local. s/ data.

20. CARDOSO, José Monteiro (1892 –)

A Escola Técnica. 2 Volumes. Braga. 1933. *Dicionário de Francês-Português*. [com Joaquim Faguinier]. 1950. *O ensino do Português na formação do aluno*. Discurso proferido na Sessão do 1º de Dezembro de 1953 no Liceu Nacional de Guimarães. Braga: Edição do Autor. 1956; *O mundo português: livro de leitura*. Lisboa. 1958.

21. OLIVEIRA, António Correia de Almeida e (1894 – 1959)

A Interpretação Directa e a Versão no Ensino de Francês pelo Método Directo. Dissertação de Exame de Estado na Escola Normal Superior de Coimbra. Viseu. 1919; *Princípios Fundamentais do Estado Novo Corporativo*. Coimbra. 1936; *Relógios Falantes*. "Prefácio e anotações". Lisboa. 1942; *Cantata de Dido e outros poemas*. Lisboa. 1943; *O Fidalgo Aprendiz*. "Prefácio e anotações". Lisboa. 1943; *As Segundas três Musas de D. Francisco Manuel de Melo*. Ensaio crítico, selecção e notas. Lisboa. 1944; *Eça de Queirós e Fradique Mendes*. Separata "Mensagem". Coimbra. 1945; *A Escola. Princípios Reguladores*. Lisboa. 1947; *D. Francisco Manuel de Melo e o Teatro Espanhol do Século XVII*. Conferência. Separata de "O Século". 1948; *O Lirismo e o Barroco*. Separata de "O Século". 1948; *Lectures françaises*. 2º *Ciclo dos liceus*. [com Joaquim Portugal e Luís Saavedra Machado]. Coimbra. 1949; *Anthologie des auteurs français*. 3º *Ciclo dos liceus*. [com Joaquim Figanier]. Lisboa: Francisco Franco. [1952]; *A Terra e a Grei. Para o 1º ciclo dos liceus*. [com Luís Machado Saavedra]. Lisboa: Didáctica. 1955; *Textos Portugueses Medievais*. 3º *Ciclo dos liceus*. [com Saavedra Machado]. Coimbra: Atlântida. 1959; "Leitura explicada e leitura dirigida". *Palestra* nº 7. 1960; *O homem e o trabalho*. Lisboa: Junta de Acção Social. 1961.

22. MATTOSO, António Gonçalves (1896 – 1975)

Compêndio de geografia geral. Vila Nova de Famalicão. 1930; *Compêndio de História Antiga*. 3ª *Classe dos liceus*. Vila Nova de Famalicão. 1932; *Compêndio de Geografia Económica*. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1933; *Compêndio de História Medieval, Moderna e Contemporânea*. Vila Nova de Famalicão. 1933; *Documentação Cartografia*. Anexo ao *Compêndio de Geografia Geral*. 1934; "1º de Dezembro de 1640". *Académico Figueirense* nº 3. Ano II – 2ª série. 1 Dez. de 1934, p. 1; *Uma questão de metodologia histórica* Vila Nova de Famalicão. 1934; *Caderno de Exercícios de História*. III, IV e V *classes dos liceus*. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1935; *Compêndio de História*. 3ª, 4ª e 5ª *classes dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1935; *Compêndio de Geografia*. 3ª, 4ª e 5ª *classes dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1935; *Iniciação geográfica e corográfica do Império Português*. Lisboa: Sá da Costa. 1935; *Compêndio de História Universal*. 6º *ano dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1936; *Os Continentes*. 3ª, 4ª e 5ª *classes dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1936; *Ciências Geográfico-Naturais*. 1º, 2º e 3º *anos dos liceus*. [com Álvaro Ataíde]. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Compêndio de História de Portugal*. 6º e 7º *anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1938; *Compêndio de História Universal*. 3º, 4º e 5º *anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1938; *História da Civilização*. Idade Média, Moderna e Contemporânea. Lisboa: Sá da Costa. 1938; *Problemas de Cosmografia*. Livro auxiliar para o 3º *ciclo liceal*. Lisboa: Sá da Costa. 1938; *Ciências Geográficas*. 7º *ano dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1939; *La Jeunesse portugaise à l'école*. 1º e 2º *anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1939; *História de Portugal*. I e II Volumes. Lisboa: Sá da Costa. 1939; *História da Civilização*. Antiguidade. Lisboa: Sá da Costa. 1940; *Compêndio de História Universal*. Lisboa. 1940; *Ciências geográfico-naturais*: 1º, 2º e 3º *anos dos liceus* [com Álvaro de Ataíde]. Lisboa. 1940; "A vida do Oriente Português no século XVI através dos "Colóquios" de Garcia Resende". *Mundo Português*. Lisboa, 1940; "As últimas reformas do ensino da História". *Liceus de Portugal* nº 10. Outubro 1941, pp. 799-809; "As últimas reformas do ensino da História". *Liceus de Portugal* nº 12. Dezembro 1941, pp. 956-960; *Compêndio de geografia económica* [3ª edição]. Lisboa. 1941; *Compêndio de História Universal*. Lisboa: Sá da Costa. 1941; *Os artistas Mecânicos na Construção do Império*. Conferência. Lisboa: Ed. do Grémio Nacional dos Industriais de Tipografia e Fotografia. 1942; *História da Civilização*. Idade Média, Moderna e Contemporânea. Lisboa: Sá da Costa. 1943; *Erros de História – Resposta a um crítico*. Lisboa: Sá da Costa. 1944; *Mar Português*. Para o *Ensino Técnico Profissional*. Lisboa: Sá da Costa. 1947; *Nau Catrineta*. Livro de *Leitura para o Ensino Técnico Profissional*. [com Marques Matias]. Lisboa: Sá da Costa. 1947; *Compêndio de História Universal*. 3º e 4º e 5º *anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1951; *História de Portugal*. Para as *Escolas Técnicas*. Lisboa: Livraria Didáctica. [1953]; *Formação Corporativa*. *Ensino Técnico Profissional*. [com Antonino Henriques], Lisboa: Sá da Costa. 1953; *Casa Lusitana*. *Leituras da História de Portugal*. Ciclo preparatório do ensino técnico profissional. [com António Marques Matias]. Lisboa: Sá da Costa. [1956]; *Mesteirais que ajudaram a fazer Portugal*. Lisboa: Plano de Educação Popular. 1956; *Casa Lusitana: leituras da história de Portugal para o ciclo preparatório do Ensino Técnico Profissional*. [2ª edição]. Lisboa. 1956; *História dos Portugueses em Angola*. Para uso dos *liceus e escolas primárias* [com Eduardo Morais]. Luanda: Edições Lello. 1958; *Terra Portuguesa*. Livro de *leitura para o ensino complementar de aprendizagem agrícola*. [com Augusto Reis Góis]. Porto. 1959; *Compêndio de História Geral e Pátria*.

Ensino Técnico Profissional. Volume I e II. 1960; *Ligeiras Notas para a História do Concelho de Arganil*. Arganil. 1960; *O Diálogo Educativo*. Colóquio sobre Educação. Lisboa: Sá da Costa. 1962; *Formação corporativa: ensino técnico profissional* [6ª edição]. Lisboa. 1963; "A Paródia da História da Civilização". *Lúmen*. Volume XXVII. Julho-Agosto 1963, pp. 624-643; *A Paródia, sua evolução histórica e influência civilizadora*. Separata da revista *Lúmen*. Lisboa. 1964; *História da Civilização. Antiguidade* [7ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. 1964; *Compêndio de Geografia. Curso Geral do Comércio*. [com Oliveira Boléo, Américo Palma e Alves Moura]. Lisboa: Didáctica. 1965; *A Gramática da 3ª Classe* [com Almeida Abrantes e Brito Figueiredo]. Luanda: Lello [1969]; *História geral e pátria*. Lisboa. 1970; *A Gramática da 4ª Classe* [com Almeida Abrantes e Brito Figueiredo]. Luanda: Lello. 1970; *O Fim do Mundo Clássico* "Tradução". Lisboa: Verbo. 1972; *Atlas da História Antiga*. "Tradução". Lisboa: Ulisseia. 1973; *Atlas da História Moderna*. "Tradução". Lisboa: Ulisseia. 1973; *O Despertar da Europa*. "Tradução". Lisboa: Ulisseia. 1973; *A Economia da Europa*. "Tradução". Lisboa: Verbo. 1973; *A Herança do Helenismo*. "Tradução". Lisboa: Verbo. 1973; *A Revolução científica nos sécs. XVI e XVII*. "Tradução". Lisboa: Verbo. 1973; *Compêndio de História Geral e Pátria. Para o 1º e 2º anos do Ensino Técnico Profissional*. [com Antonino Henriques]. Porto: Porto Editora. s/data; *História de Portugal*. Lisboa. s/ data; *Volta ao mundo: compêndio de ciências geográfico-naturais. Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. [com José de Oliveira Boléo]. Lisboa. s/data; *Compêndio de Geografia. Curso Geral do Comércio*. [com José de Oliveira Boléo, Alves Moura, Américo Palma]. Coimbra: Coimbra Editora. s/data; *História de Portugal para uso das Escolas Industriais* [com Antonino Henriques]. Lisboa, s/ data; *Bizâncio e Europa* "Tradução". Lisboa: Verbo, s/ data.

23. MACHADO, Luís Saavedra (1898-?)

Camilo e a Língua Portuguesa. Lisboa. 1925; *Estação Pré-histórica da Praia das Maçãs*. Lisboa. 1926; *Os Estudos Germânicos em Portugal*. Coimbra. 1929; *Palavras formadas de nomes de lugares*. Lisboa. 1931; *Expedições normandas no Ocidente da Hispânia*. Coimbra: Publicações do Instituto Alemão da Universidade de Coimbra. 1931; *Os Ingleses em Portugal*. Coimbra. 1932-1936; *O Professor José Joaquim Nunes e o seu labor científico*. Lisboa. 1932; *Sobrevivência da simbólica pagã na linguagem*. Lisboa. 1933; *Os alemães em Portugal*. Lisboa. 1934; *Quem eram os capitães estrangeiros no cerco de Silves?* Coimbra: Coimbra Editora. 1936; *O Pensamento inglês em Portugal na Idade Média*. Coimbra: Coimbra Editora. 1936; *Conceito de Romantismo*. Coimbra: Publicações do Instituto Alemão da Universidade de Coimbra. 1937; *O Professor Abílio Roseira*. Aveiro. 1938; *O complexo pedagógico de Eça de Queirós*. Coimbra. 1945; *Selecta inglesa para os liceus* [com Manuel Anacleto]. Lisboa: Livraria Popular 1946; *Adolfo Coelho e o seu Labor Pedagógico* Coimbra: Coimbra Editora. 1948; *Circunstâncias do ataque a Lisboa por Sigmundo da Noruega – 1109*. Coimbra: Coimbra Editora. 1948; *Lectures Françaises. Second cycle du Lycée* [com António Correia de Oliveira e Joaquim Portugal]. Coimbra: Livraria Gonçalves. 1949; *A Terra e a Grei. Selecta de Língua e História Pátria para o 1º ciclo dos liceus*. [com António Correia de Oliveira]. Lisboa: Livraria Didáctica. 1955; *O Pensamento inglês em Portugal na Idade Média*. Coimbra: Biblioteca Geral da Universidade. 1956; *Textos Portugueses Medievais. 3º Ciclo dos liceus*. [com António Correia de Almeida Oliveira]. Coimbra: Atlântida. 1959; "O Primeiro Assalto Cristão à Lisboa Muçulmana". *Palestra* nº 4. 1959, pp. 20-23; *Para a História da Instrução Popular* "Prefácio". Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência. 1973; "Reflexos e correntes filosóficas e pedagógicas contemporâneas em Portugal". *O Instituto*. Volume 112. s/ data.

24. BOLÉO, José de Oliveira (1905 – 1974)

A Geografia, Ciência Autônoma – Métodos e Processos do Ensino das Ciências Geográficas. Lisboa. 1932; *À volta do conceito de antropogeografia*. Separata de "Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa". Lisboa. 1937; *Do âmbito e do conceito das "Ciências Geográficas"*. Separata de "Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa". Lisboa. 1941; *O Estudo das Ciências Geográficas no Brasil*. Separata de "Brasília". 1943; *A escola técnica: livro de leitura* [com José Monteiro Cardoso]. 2 Volumes. Braga: Livraria Cruz. 1936; *Ciências geográficas: 7º ano dos liceus* (com António Mattoso). Lisboa. 1939; "Causas determinadas da autonomia política de Portugal". *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*. 1939; *Geografia das cidades: Lourenço Marques*. Lisboa. 1945; *24 Lições sobre História do Império*. Separata de "Lourenço Marques Guardian". 1947; *A pureza do sangue e os cruzamentos raciais*. Coimbra. 1950; *A falsa concepção da esterilidade das terras intertropicais e de nelas se desenvolver uma civilização superior*. Coimbra. 1951; *Compêndio de Geografia para o Curso Geral de Comércio*. Lisboa. 1951; *Clima e colonização*. Lisboa. 1952; *Moçambique*. Lisboa. 1951; *Panorama Filmado da Evolução do Ensino no Estado da Índia*. Separata de "Boletim Geral do Ultramar". Lisboa. 1954; *Volta ao mundo: compêndio de Ciências Geográfico-Naturais*. Lisboa. 1956; *O mundo português: livro de leitura para o ensino técnico profissional* (com José Monteiro Cardoso). Braga. 1956; *Sobre a falta de fundamento da doutrina de discriminação racial*. Lisboa. 1957; *Vantagens sociais do contacto dos sistemas tradicional e evoluído da agricultura em Angola*. Separata de "Agros". Lisboa. 1960; *Moçambique: pequena monografia*. Lisboa. 1961; *Da colonização nas áreas intertropicais*. Lourenço Marques. 1964; *Compêndio de Geografia para o Curso Geral do Comércio*. Coimbra. s/data; *Compêndio de Geografia para o Curso Geral de Comércio*. Porto. 1961; "O mar primordial factor determinante do surto e permanência do Estado português". *Anais do Clube Militar Naval*. 1969; *Monografia de Moçambique*. Lisboa. 1971; *Síntese da ocupação escolar na província de Moçambique*. Lourenço

Marques. 1971; *História da evolução do ensino no mundo português*. Separata do "Boletim da Sociedade de Geografia Lisboa". Lisboa. 1973.

25. MOTTA Teixeira de Aguiar, Virgínia Santos (1909-1997)

Rosal em Flor. Lisboa. 1934; *Quando fala o coração*. Lisboa. 1936; "Da minha vida de professor". *Os Nossos Filhos* nº 10. 1943, pp. 11 e 34; *A Princesa e as três irmãs*. Lisboa: Prodomo. 1946; "Possibilidades da classificação da massa escolar no que respeita aos níveis de inteligência e tipos específicos". *Boletim Escolas Técnicas* nº 1. 1946, pp. 30-42; "Os exercícios escritos na disciplina de Português". *Boletim Escolas Técnicas* nº 14. 1947a, pp. 631-656; "Os Nossos Filhos e a Leitura". *Os Nossos Filhos* nº 37. Volume 3. Dezembro 1947b, pp. 21 e 28; "Responda quem souber". *Os Nossos Filhos* nº 66 Volume 3 Novembro 1947, pp. 17 e 19; "O Problema dos que ainda não sabem ler". *Os Nossos Filhos* nº 68. Volume 3. 1948, p. 21; "O Maravilhoso na Literatura Infantil". *Os Nossos Filhos* nº 69. Volume 3. 1948, p. 21; *Antologia de Autores Portugueses. Ensino Técnico Profissional*. [com Augusto Reis Góis e Irondino Teixeira de Aguiar]. Lisboa. 1958; *Manual de História da Literatura Portuguesa*. [com Augusto Reis Góis e Irondino Teixeira de Aguiar]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. 1960; *A ilha*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. 1962; *Alegria assustadora*. "Tradução". Lisboa: Portugalia Editora. 1966; *No Mundo da Palavra. 8º Ano do Ensino Unificado*. [com José Neto]. Porto: Porto Editora, 1977; *O amante de Lady Chatterley*. "Tradução". Porto: Inova. 1978; *Dicionário dos Verbos Franceses* [com Irondino Teixeira de Aguiar e Ernâni Rosa]. Porto: Dicionários Editora. 1978; *Convergência: Português. 7º Ano do Ensino Unificado*. [com José Neto]. Porto: Porto Editora. 1979; *O Senhor Vento e a Menina Chuva*. Porto: Edições Asa, 1983; *O grande romance da Bíblia*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *O homem revoltado*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Caminho Escabroso*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *A Capital do mundo e outras histórias*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *O génio e a deusa*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *O grande problema*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Os cardos do Baragen*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Gente de Bublin*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Debaixo de um Vulcão*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Genitrix*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *A Batalha de Leningrado*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Os jovens leões*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Lucy Crown*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Chama Devoradora*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Correspondente de guerra*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Consciência de médico*. "Tradução". Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *A educação no mundo moderno*. "Tradução". Porto: Editorial Inova, s/ data.

26. COUTO, Virgílio Américo da Silva (1910-1972)

Medidas Mentais e estatística escolar. Lisboa: Edição do autor. 1935; *2 Steps forward....* [com Paulo Soromenho e M. Marques Silva]. Lisboa: Edição do autor. 1949; *Leituras I. Para Ensino Técnico Complementar* (1º ano). [com Júlio Martins e Xavier Roberto]. Lisboa: Didáctica Editora. [1948]; *Leituras II. Para Ensino Técnico Complementar* (2º ano). [com Júlio Martins e Xavier Roberto]. Lisboa: Didáctica Editora. [1949]; *An English Primer*. Lisboa: Edição da Livraria Popular Francisco Franco. 1952; *Ditosa Pátria. Selecta do Curso Complementar de Comércio*. [com Júlio de Jesus Martins e Manuel Silva]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. [1953]; *Portugal Maior. Livro de leituras para o ensino técnico profissional*. [com Augusto Reis Góis e Antonino Henriques]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. [1954]; *A New English Primer*. Lisboa: Edição da Livraria Popular Francisco Franco. 1960; *Olhai que ledos vão... A História de Portugal contada na prosa e nos versos dos escritores portugueses*. [com F. Xavier Roberto]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. [1958]; *Mar Alto. Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. Volume I e II. [com Júlio de Jesus Martins e Xavier Roberto]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. [1961]; *Gente Ousada. Livro de leituras para os 1º e 2º anos de Língua Portuguesa do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. [com Graça Fernandes, Manuela Simões e Gustavo de Freitas]. Porto: Porto Editora. [1963].

27. MATIAS, António Marques (1911 – 1982)

Água do meu poço. Lisboa: Edições Momento. 1934; *Poemas de Narciso*. Lisboa: Edições Momento. 1935; *Epopeias*. Lisboa. 1937; *Lirismo de circunstância* [com Álvaro Salema]. 1938; *Nau Catrineta: livro de leitura. Ensino Técnico Profissional*. [com António Matoso e Calvet de Magalhães]. Lisboa. 1947; *Desporto: caminho da vida, escola de homens*. Lisboa. 1956; *Pureza e beleza do falar do povo. Campanha Nacional de Educação de Adultos*. Lisboa. 1956; *D. Dinis*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. [1957]; *Irmão lobo*. Lisboa. 1958; "Objectivos da cultura literária no ensino técnico e sua fundamentação". *Perspectivas* nº 9. 1963, pp. 28-33; "Os novíssimos métodos de ensino das línguas". *Boletim Escolas Técnicas* nº 31. 1963, pp. 71-76; "Curso de Actualização". *Boletim Escolas Técnicas* nº 39. 1966, 37-70; "O meu ofício de professor". *Média* nº 2. 1972, pp. 35-38 e p. 45; *Os Meus poemas de Natal*. Faro. 1976; *Claridades*. Lisboa. s/ data; *Evangelho Póstumo*. Lisboa: s/ data.

28. MARTINS, Júlio de Jesus (1912 – 1993)

O vinho é foguete. Lisboa: Edições Musicais. 1936; *Epítome de gramática portuguesa* [com Pires de Castro]. Lisboa. 1940; *Lições elementares de literatura portuguesa. 7º Ano*. Lisboa. 1940; *Palmeirim de Inglaterra*. "Prefácio e anotações". Lisboa. 1940; *Frei Luiz de Sousa*. "Prefácio e anotações". Lisboa. 1940; *Vocabulário Etimológico dos Verbos Latinos*. "Revisão"; *Manual elementar de literatura*

portuguesa. Ensino Técnico. [com Óscar Lopes]. Lisboa: Didáctica. 1941; "O actual sistema de exames: breve notícia histórica". *Liceus de Portugal* nº 30 a nº 32. 1943 e 1944, pp. 2436-2463, pp. 2525-2546 e pp. 2605-2612; "Exames de aptidão para a primeira matrícula nas universidades: resultados obtidos em 1943". *Liceus de Portugal* nº 33. 1944, pp. 2690-2696; "Serviço de pontos para exames: algumas notas sobre o seu funcionamento em 1943". *Liceus de Portugal* nº 34. 1944, pp. 2753-2767; "Exames realizados em 1943". *Liceus de Portugal* nº 34. 1944, pp. 2770-2773; "Exames de admissão aos liceus: resultados obtidos em 1944". *Liceus de Portugal* nº 37. 1944, pp. 23-44; "Exames do 2º ciclo: resultados obtidos nos liceus de Lisboa". *Liceus de Portugal* nº 38. 1944; "Exames de aptidão: resultados obtidos em 1944". *Liceus de Portugal* nº 39. 1944, pp. 214-225; *Breve história da literatura portuguesa* [com Óscar Lopes] Lisboa. 1946; *Ditosa pátria: selecta portuguesa para os cursos de formação e ensino de aperfeiçoamento* [com Manuel da Silva]. Lisboa. 1951; *Contos escolhidos de autores portugueses. 3º Ano do Ensino Liceal*. [2ª edição]. Lisboa: Didáctica. 1952; *Um testamento de amor*. Viseu. 1954; *Os doze de Inglaterra*. Lisboa. 1956; *Brás Garcia Mascarenhas – Subsídios para a sua biografia*. "Prefácio". Separata de "Portugal d' Aquém e d' Além-mar". Lisboa. 1956; "A solução dum velho problema: a falta de uniformidade da nomenclatura gramatical". *Labor* nº 191. 1960, pp. 309-325; *Manual elementar de ortografia com exercícios de aplicação*. Lisboa: Didáctica. 1961; *Selecta Literária. 3º, 4º e 5º ano. 2 Volumes*. [com Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1962. *Caderno de Português: questionário gramatical e exercícios de revisão sobre o programa liceal. 1º Ano*. [com Jaime da Mota]. Lisboa. 1963; *Auto da Alma*. "Prefácio, anotações e questionários". [com Jaime da Mota] Lisboa: Didáctica. 1965; *Vamos ler: livro de língua portuguesa para o ensino primário complementar*. [com Jaime da Mota] Lisboa: Didáctica. 1966; *Caderno de Português: questionário gramatical e exercícios de revisão sobre o programa liceal. 2º Ciclo*. [com Jaime da Mota]. Lisboa. 1967; *Colectânea de textos da língua portuguesa*. [com Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica Editora. 1972; *Nova colectânea: textos de língua portuguesa. 7º Ano*. [com Cecília Soares e Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1976; *Nova colectânea: textos de língua portuguesa. 8º Ano*. [com Cecília Soares e Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1977; *Nova colectânea: textos de língua portuguesa. 9º Ano*. [com Cecília Soares e Jaime da Mota] Lisboa: Didáctica. 1978; *Textos de língua portuguesa. 10º Ano. 2 Volumes* [com Cecília Soares, Mário do Carmo, M. Carlos Dias e Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1978; *Textos de língua portuguesa. 9º Ano*. [com Cecília Soares, Mário do Carmo, M. Carlos Dias e Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1980; *Textos de língua portuguesa. 11º Ano. 2 Volumes*. [com Cecília Soares, Mário do Carmo, M. Carlos Dias e Jaime da Mota] Lisboa: Didáctica. 1980; *Textos de língua portuguesa. 7º, 8º e 9º Anos*. [com Cecília Soares, Mário do Carmo, M. Carlos Dias e Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1980-1981; *Textos de língua portuguesa. 8º Ano*. [com Cecília Soares, Mário do Carmo, M. Carlos Dias e Jaime da Mota]. Lisboa. 1981; *Ler e comunicar: português. 7º Ano*. [com Cecília Soares, Mário do Carmo, Cristina Pimentel e M. Carlos Dias] Lisboa. 1983. *Aprender português: gramática teórico-prática. 5º e 6º Anos*. [com Leonor Sardinha e Carmen Nunes]. Lisboa. 1990; *Português: Textos e actividades. 11º Ano*. Lisboa. 1991.

29. LUCAS, João de Almeida (1912 -)

"Origens e tipos de numeração indeterminada". *Liceus de Portugal* nº 2. Junho 1940, p. 110-115; "Notas para uma edição de Gil Vicente". *Liceus de Portugal* nº 14. Fevereiro 1942, pp. 1133-1143; "Breves notas de filologia francesa". *Liceus de Portugal* nº 17. Maio 1942, pp. 1357-1362; "Breves notas de filologia francesa". Separata *Liceus de Portugal*. Lisboa. 1942, pp. 1-10; "Notas para uma edição de Gil Vicente – Auto da Feira". Separata de *Portucale*. Volume XV. Porto. 1942, pp. 1-22; "Notas para uma edição de Gil Vicente – Auto da Mofina Mendes". Separata *Liceus de Portugal*. Lisboa. 1942, pp. 1-15; "Notas para uma edição de Gil Vicente – Auto em pastoril português". *Ocidente*. Volume XVI. Lisboa: Editorial Império. 1942, pp. 1-14; "Notas para uma edição de Gil Vicente – O velho da Horta". *Ocidente*. Vol. XVII. Lisboa: Editorial Império. 1942, pp. 1-14; "Os numerais nas línguas românicas". Separata de *Portucale*. Volumes XIII-XV. 1942, pp. 1-40; "O diabo na obra vicentina". *Liceus de Portugal* nº 24. Março 1943. pp. 1926-1935; "O diabo na obra vicentina". *Liceus de Portugal* nº 25. Abril 1943, pp. 2030-2040; "O diabo na obra vicentina". *Liceus de Portugal* nº 36. Junho 1944, pp. 2909-2918; *Breve sumário da história de Deus*. "Prefácio, notas e glossário". Lisboa. 1943; *Líricas*. "Prefácio, notas e glossário". Lisboa. 1943; *Poesias*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Livraria Clássica Editora. 1943; "Notas para uma edição de Gil Vicente – Exortação da Guerra". Separata *Ocidente*. Vol. XX. Lisboa: Editorial Império. 1943, pp. 1-14; *Exortação da Guerra*. "Comentário". Lisboa: Edição da Revista *Ocidente*. 1944; "A cantilena ou sequência de Santa Eulália". *Liceus de Portugal* nº 42. Março 1945, pp. 429-438; "A cantilena ou sequência de Santa Eulália". *Liceus de Portugal* nº 43. Abril 1945, pp. 499-507; *Camões*. "Introdução e Notas". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. 1946; *Frei Luís de Sousa*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. 1946; *O Arco de Santana*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. 1947; *Auto de Santo António*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Editorial Império. 1948; *Pages Françaises* [com Martins Sequeira]. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco. 1949; *Que é um ex-libris?* Separata do Almanaque "Serões". Lisboa: Editorial Império. 1949; *Textos Literários. 3º Ano do ensino liceal*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. 1950; *Antologia de Contos Portugueses*. Lisboa: Editorial de Francisco Franco. 1952; "Da pluralidade ex-libristica". *A Arte do Ex-libris*. Ano II. 1957, pp. 49-55; *Textos Literários. 4º Ano dos liceus*. [2ª edição]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. 1959; "Um grande artista desaparecido André Vlaanderen". Separata *Boletim da Academia Portuguesa de Ex-Libris* nº 13. Vila do Conde. 1960, pp. 29; *Ásia*. "Prefácio e Notas". Lisboa:

Editorial de Francisco Franco. s/data; *O Cancioneiro geral*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. s/data; *Crestomatia arcaica*. "Prefácio, notas e glossário". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. s/data; *Éclogas*. Lisboa: Editorial de Francisco Franco. s/ data; *Frei Luís de Sousa*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. s/ data.

30. AGUILAR, Irondino Valério Peixoto Teixeira de (1914 – 1969)

Aprender a brincar. [com Valentim Malheiro e Calvet de Magalhães]. Porto. 1955; "Acerca do ensino do Português". *Revista de Portugal – Série A – Língua Portuguesa* nº 158. Volume XXII. Out. 1957, pp. 308-312; "Acerca do ensino do Português". *Revista de Portugal – Língua Portuguesa* nº 160. Volume XXII. Dez. 1957, pp. 401-405; *Antologia de Autores Portugueses. Ensino Técnico Profissional*. [com Virgínia Motta]. Lisboa. 1958; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 1. Ano IX. Jan. 1958, pp. 36-39 e 59; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 3. Março 1958, pp. 65-70; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 4. Abril 1958, pp. 100-105; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 5. Maio 1958, pp. 133-139; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 6. Jun. 1958, pp. 171-175; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nºs 8-9. Agosto – Set. 1958, pp. 228-235; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 10. Out. 1958, pp. 264-268 e 272; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 11. Nov. 1958, pp. 297-302; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 12. Dez. 1958, pp. 323-327; *Compêndio de Gramática Portuguesa* [com Augusto Reis Góis]. Lisboa. [1958]; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 1. Ano X. Jan. 1959, pp. 9-13; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 2. Fev. 1959, pp. 35-40; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 4. Abril 1959, pp. 107-113; "Um caso de concordância: o verbo 'Parecer'". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 6. Ano X. Junho 1959, pp. 181-187 e 197; "Variações em dó maior". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 11. Ano X. Nov. 1959, pp. 326-331; *Manual de História da Literatura Portuguesa*. [com Virgínia Mota e Augusto Reis Góis]. Lisboa. 1960; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 1. Ano XI. Jan. 1960, pp. 33-39; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 4. Abril 1960, pp. 98-104; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 6. Junho 1960, pp. 173-178; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 10. Out. 1960, pp. 258-264; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 11. Nov. 1960, pp. 303-308; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 12. Dez. 1960, pp. 321-327; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 2. Ano XII. Fev. 1961, pp. 43-50; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 4. Abril 1961, pp. 88-108; *Nobre Povo, Nação Valente. Selecta do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. [com António Mattoso e Calvet de Magalhães]. Porto. [1960]; "Através da Gramática". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa*, Ano XII, Maio 1961, nº 5, pp. 141-150; Julho 1961, nº 7, pp. 201-211; Agosto - Set. 1961, nº 8 e 9, pp. 250-262; "Através da Gramática". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 1. Ano XIII. Jan. 1962, pp. 1-11; "Através da Gramática". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 4. Abril 1962, pp. 118-129; "Através da Gramática". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 6. Junho 1962, pp. 177-187; "Através da Gramática". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 10. Out. 1962, pp. 281-287; "Através da Gramática". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 11. Nov. 1962, pp. 319-325; *Manual de História da Literatura Portuguesa*. [2ª edição]. [com Virgínia Motta]. Lisboa. [1962]; "Formas em que vulgarmente se erra". *Cadernos sobre Educação – Divulgação Pedagógica* nº 2. 1964, página II C 15; *Dicionário dos Verbos Franceses*. [com Virgínia Motta e Ernâni Rosas]. Porto. [1964]; *Petit à petit – Le français pratique*. [com Virgínia Motta]. Porto. [1964]; *Exercícios de composição escrita*. [com Carlos de Vasconcelos e Valentim Malheiros]. Porto. 1965; *Antologia de Autores Portugueses. 2º e 3º Anos dos Cursos Gerais de Ensino Secundário*. [com Virgínia Motta, Ernâni Oliveira e Calvet de Magalhães]. Lisboa. [1973].

31. GÓIS, Augusto da Silva Reis (1914-?)

Portugal Maior. Ensino Técnico Profissional. [com Antonino Henriques e Virgílio Couto]. Lisboa: Livraria Francisco Franco. [1954]; *O Caderno Diário*. Separata da revista "Os Nossos Filhos". 1º Caderno "Problemas Escolares". Lisboa, [1955]; *Compêndio de Gramática Portuguesa*. [com Irondino Teixeira Aguilar]. Lisboa: Livraria Didáctica. [1958]; *Antologia de Autores Portugueses. 3º Ano do Ensino Técnico profissional*. [com Virgínia Mota e Irondino Teixeira de Aguilar]. Lisboa. 1958; *Terra portuguesa. Ensino complementar de aprendizagem agrícola*. [com Antonino Henriques e António Mattoso]. Porto. 1959; *Manual de História da Literatura Portuguesa*. [2ª edição]. [com Virgínia Motta e Irondino Teixeira Aguilar]. Lisboa: Livraria Francisco Franco. [1962]; *Terra portuguesa. Ensino complementar de aprendizagem agrícola*. [com Antonino Henriques]. Porto. 1966; *Portugal Maior. Ensino Técnico Profissional*. [17ª edição]. [com Antonino Henriques e Virgílio Couto]. Lisboa: Livraria Francisco Franco. [1970]; *Portugal Maior. 1º ano dos Cursos Gerais do Ensino Secundário*. [com Antonino Henriques e Maria de Lourdes Baptista Viegas]. Lisboa: Livraria Francisco Franco. [1973].

32. ALMEIDA, Adriano Nunes de (1916 –)

"O Elemento maravilhoso nos 'Lusiadas'". Separata *Estudos*. 1948, pp. 1-29; "O sentimento religioso nos 'Lusiadas'". Separata *Estudos*. 1948, pp. 1-39; "A religião cristã nos 'Lusiadas'". Separata *Estudos*. 1949, pp. 1-41; "O problema do latim no curso geral dos liceus". *Labor* nº 160. 1956, pp. 48-71; "Iniciação do latim no ensino liceal". *Labor* nº 176. 1958, pp. 521-538; *Compêndio de Gramática Latina para o 3º ciclo dos Liceus*. Porto. 1959; "Espiritualidade de hoje e educação de hoje". Separata da revista *Guimarães*. 1959, pp. 1-26; *Caderno de exercitação de Língua Pátria: 1º ano dos Liceus*. Braga. 1961; *Caderno de exercitação de Língua Pátria: 2º ano dos Liceus*. Vila Nova de Famalicão. 1962; *Questionário d'os Lusíadas*. Coimbra. 1967; *Pequeno Dicionário especializado de Latim-Português: 1º ano de Latim*. Coimbra. 1968; *Os Lusíadas* "Prefácio, Notas, Glossário". Coimbra. 1968; *Pequeno Dicionário especializado de Latim-Português: 2º ano de Latim*. Coimbra. 1973; *Frei Luís de Sousa*. "Prefácio, Notas, Questionário e Glossário". Coimbra. 1974; *Auto de S. Teotónio*. Valença. 1984; *De Português para Latim: exercícios graduados e metódicos de retroversão (ilustrados)*. Coimbra. s/ data; *Dicionário especializado de Latim-Português*. Coimbra. s/ data; *Língua Portuguesa. Selecta literária para o 3º ano*. [Bernardo Gonçalves Neto]. Santarém. s/ data; *Língua Portuguesa. Selecta literária para os 4º e 5º anos*. [Bernardo Gonçalves Neto]. Santarém. s/ data; *Questionário de Português. para os 1º e 2º anos*. Coimbra. s/ data.

33. FIGUEIREDO, José Nunes de

Arva latina. Selecta de latim para o 6º ano. Coimbra: Coimbra Editora. 1950; *Latini Auctores Selecti. 7º Ano dos liceus*. Coimbra: Coimbra Editora. 1950; *Alma Portuguesa. Selecta literária para o 2º ciclo liceal*. [com Domingos Romão Pechincha]. Coimbra. 1952; *Alma Portuguesa*. [com Domingos Romão Pechincha]. Porto: Editora Porto. [1959]; *Do latim ao português e a língua como expressão literária. 2º Ciclo dos liceus*. [com António Gomes Ferreira]. Porto: Porto Editora. [1964]; *Gramática elementar da língua portuguesa. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. [com António Gomes Ferreira]. Porto: Porto Editora. [1968]; *Compêndio de gramática latina. 3º Ciclo Liceal*. [2ª edição]. [com Maria Ana Almendra]. Porto: Livraria Avis. [1970]; *Compêndio de Gramática Portuguesa*. [com António Gomes Ferreira]. Porto: Porto Editora. [1970]; *Compêndio de Gramática Portuguesa. 1º, 2º e 3º Anos liceais*. [com António Gomes Ferreira]. Porto: Porto Editora. 1974.

34. MENESES, Emílio António Carneiro de Sousa e

Elementos e exercícios gramaticais da língua francesa. [com Matheus de Macedo]. Lisboa. 1939; *Exercícios gramaticais da língua portuguesa*. [com Matheus de Macedo]. Lisboa. 1939; *Gramática da língua portuguesa. 1º Ciclo dos Liceus*. [com Matheus de Macedo]. Lisboa. 1946; *Diário da viagem a Espanha* "Prefácio". Lisboa. [1959]; *Gramática de Língua Francesa. Ensino Técnico Profissional*. [com Matheus de Macedo]. Lisboa. s/ data; *Português. Livro de leitura para o 1º e 2º anos das Escolas Técnicas*. [com Cândido da Silva Vaz]. Porto: Domingos Barreira. s/ data.

35. NETO, Bernardo Gonçalves

Bernardes e o nosso tempo. Conferência. Santarém. 1946; *O escritor e o santo*. Conferência. Santarém. 1947; *Camões e Gil Vicente*. "Interpretação e comentário". Santarém. 1949; *Viagens através da linguagem*. Conferência. Santarém. [1960]; *Língua Portuguesa. Selecta literária para o 3º ano dos liceus*. [com Adriano Nunes de Almeida]. Santarém. s/ data; *Poesia da terra*. Conferência. Santarém. s/ data.

36. ROBERTO, Francisco Xavier

Prontuário da Língua Portuguesa. [com Luís de Sousa]. [2ª edição] Lisboa: Editorial o Século. [1947]; *Leituras I. Ensino Técnico Profissional*. [com José Júlio Martins e Virgílio Couto]. Lisboa. [1948]; *Leituras II. Ensino Técnico Profissional*. [com José Júlio Martins e Virgílio Couto]. Lisboa. [1949]; "Didáctica das Línguas Estrangeiras I". *Boletim Escolas Técnicas* nº 13. Volume III. Lisboa. 1952, pp. 520-525; "Didáctica das Línguas Estrangeiras II". *Boletim Escolas Técnicas* nº 14. Volume III. Lisboa. 1953, pp. 627-629; *Elementos de Gramática da linguagem Portuguesa. 1º Ciclo e Cursos de aperfeiçoamento e de aprendizagem do Ensino Técnico Profissional*. Lisboa: Didáctica. [1953]; "Do Tratado de Educação de Almeida Garrett – Breve notícia e trechos". *Boletim Escolas Técnicas* nº 17. Volume IV. Lisboa. 1954, pp. 366-395; *Elementos de Gramática da linguagem Portuguesa*. Lisboa: Didáctica. 1955; *Olhai que ledos vão*. [com Virgílio Couto e Júlio Martins]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. [1958]; *Elementos de Gramática da língua Portuguesa. Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. Lisboa – Porto. s/ data.

37. SEQUEIRA, Francisco Júlio Martins

Portugal é grande. *Selecta Literária para as 1ª e 2ª classes dos liceus*. [com Manuel António Morais Neves]. Lisboa. 1935; Portugal é grande. *Selecta Literária para as 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus*. [com Manuel António Morais Neves]. Lisboa. 1935; *Gramática histórica da língua portuguesa. Ensino Secundário*. Lisboa. 1936. Portugal é grande. Lisboa: Francisco Franco. 1937; Epítome da gramática de Português. 1º Ciclo dos liceus. Lisboa: Francisco Franco. [1938]; A cantina de um liceu. Lisboa. 1939; "Os Nossos Liceus. O Liceu Camões". *Liceus de Portugal* nº 1. Maio 1940, pp. 34-46; "Ortografias".

Liceus de Portugal nº 5. Fevereiro 1941, pp. 371-379; "Ortografias". Liceus de Portugal nº 6. Março 1941, pp. 448-459; "Ortografias". Liceus de Portugal nº 7. Abril 1941, pp. 524-532; Ortografias. Separata dos "Liceus de Portugal". Lisboa. 1941; Vocabulaire franco-portugais. "Prefácio". Coimbra: Coimbra Editora. 1941; "O Doutor José Maria Rodrigues". Liceus de Portugal nº 14. Fevereiro 1942, pp. 1109-1115; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 23. Fevereiro 1943, pp. 1858-1872; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 24. Março 1943, pp. 1936-1947; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 25. Abril 1943, pp. 2015-2022; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 26. Maio 1943, pp. 2100-2105; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 27. Junho 1943, pp. 2173-2183; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 28. Outubro 1943, pp. 2345-2353; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 30. Dezembro 1943, pp. 2424-2435; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 31. Janeiro 1944, pp. 2509-2517; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 32. Fevereiro 1944, pp. 2585-2603, Nº 33. Março 1944. pp. 2655-2664, Nº 35. Maio 1944. pp. 2844-2854, Nº 36. Junho 1944, pp. 2919-2929; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 37. Outubro 1944, pp. 14-22; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 38. Novembro 1944, pp. 117-125; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 40. Janeiro 1944, pp. 297-304; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 45. Junho 1945, pp. 663-670; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 46. Outubro 1945, pp. 11-19; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 47. Novembro 1945, pp. 95-102; "Aspectos do português arcaico". Liceus de Portugal nº 48. Dezembro 1945, pp. 163-180; "Os exames liceais de 1945". Liceus de Portugal nº 51. Março 1946, pp. 367-375; Pages Françaises. Enseignements Secondaires. [com João de Almeida Lucas]. Lisboa. 1949; Rol de Estrangeirismo e respectivas correspondências em português de lei. Lisboa: Francisco Franco. [1952]; Gramática de Português. 2º Ciclo dos liceus. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco. [1952]; Apontamentos acerca do falar do Baixo-Minho. Lisboa: Editorial Império. 1958; Auto da Alma "Introdução, notas e glossário". Lisboa: Francisco Franco. s/ data; Cartas da minha aldeia. Porto: Porto Editora. [1965]; Excertos de Os Lusíadas. "Compilação". Lisboa: Francisco Franco. s/ data; Exortação da Guerra. "Prefácio e anotações". Lisboa: Francisco Franco. s/ data; Gramática de Português. 1º Ciclo dos liceus. Lisboa: Francisco Franco. s/ data.

38. SILVA, Fernando Vieira Gonçalves da

Exercícios de contabilidade. Lisboa: Sá da Costa. 1931; *Noções de contabilidade*. Lisboa. 1934; *Noções de Contabilidade. Para as Escolas Comerciais*. Lisboa. 1934; *Livro de Leitura*. [com Samuel de Matos Agostinho de Oliveira]. Lisboa: 1935; *A regulamentação legal da escrituração mercantil*. Lisboa. 1938; *Compêndio de Contabilidade. Para o curso comercial*. [2ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. 1939; *A contabilidade e a administração das empresas*. Separata da "Revista de Contabilidade e Comércio", Lisboa. 1945; *O Património e o balanço*. Lisboa. 1946; *Contabilidade das Sociedades*. Lisboa: Sá da Costa. 1948; *Luca Pacioli. O homem e a obra*. Lisboa. 1948; *As empresas e o meio económico*. Separata da "Revista Contabilidade e Comércio". Porto, 1949; *Estrutura e funcionamento das empresas*. Separata da "Revista de Contabilidade e Comércio". Porto. 1949; *Combinação, concentração e coligação de empresas*. Separata de "Revista de Contabilidade e Comércio". Porto. 1950; *Curriculum Vitae*. [Candidato a Professor Catedrático do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras]. Lisboa. 1950; *A empresa capitalista*. Porto. 1950; *Organismos económicos*. Porto. 1950; *O ensino da contabilidade nas escolas superiores de economia*. Conferência. Lisboa – Porto. 1953; *Contabilidade Industrial*. Vila Nova de Famalicão. 1954; *Escolas contabilísticas*. Lisboa – Porto. 1954; *Imobilizações e mobilizações*. Separata da "Revista Contabilidade e Comércio". Porto. 1954; *Pontos críticos das vendas*. Porto. 1954; *Contabilidade Agrícola*. Porto. 1957; *Da preparação universitária dos técnicos de administração*. Lisboa: Editorial Império. 1957; *Amortizar ou reintegrar?* Porto. 1958; *Um admirador de Tomar, Martin Hume*. Separata da Revista dos Colégios Nun' Álvares. Tomar. 1959; "Le comptable – economiste et sa préparation". Communication présentée aux Journées de la Comptabilité – Bruxelles. Porto, 1959.

A bibliografia dos autores de Desenho:

1. GODINHO, Manuel Nunes (1816/?)

Preceitos caligráficos. Lisboa. 1850; *Nova arte caligráfica teórica e prática*. Lisboa. 1853; *Análise do curso de caligrafia inglesa de D. Pedro Sebastião Vila*. [com José Monteiro Torres Júnior]. Lisboa. 1855; *Preceitos caligráficos para a instrução da mocidade*. Lisboa. 1862; *Curso completo de desenho linear para uso dos alunos que frequentam os liceus nacionais*. Lisboa. 1864; *Bosquejo ortográfico da língua portuguesa*. Lisboa. 1866.

2. MOTTA, Teodoro da (1833-1894)

Compêndio de Desenho Linear. 1º Ano dos liceus. Lisboa: Imprensa Nacional. 1868; *Compêndio de Desenho Linear. 2º Ano dos liceus*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1869; *Compêndio de Desenho Linear para uso das Escolas de Instrução Primária. Para as Escolas Normais Primárias*. [com Mariano Ghira]. Lisboa: Imprensa Nacional. 1869; *Compêndio de Desenho Linear. 3º Ano dos liceus*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1870; *Compêndio de Desenho Linear. 4º Ano dos liceus*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1871;

Noções Elementares de desenho linear. Ensino Artístico. Lisboa: Imprensa Nacional. 1879; *Compêndio de Desenho Linear. 4º Ano dos liceus.* Lisboa: Imprensa Nacional. 1884; *Compêndio de Desenho Linear.* Lisboa: Imprensa Nacional. 1892.

3. VASCONCELOS, Joaquim António da Fonseca (1849/1936)

Os músicos portugueses. [dois volumes]. Porto: Imprensa Portuguesa. 1870; *O Fausto de Goethe e a tradução do visconde de Castilho.* Porto: Imprensa Portuguesa. 1872; *Catálogo da livraria de música d'el rei D. João IV.* Porto: Imprensa Portuguesa. 1873; *O consumado germanista (vulgo José Gomes Monteiro) e o mercado das letras portuguesas.* Porto: Imprensa Portuguesa. 1873; *O Fausto de Castilho julgado pelo elogio-mútuo.* Porto. 1873; *Luísa Todí* Porto, 1873; *Eurico, análise da ópera do mesmo nome, de Miguel Ângelo.* Porto. 1874; *Camões na Alemanha.* Porto. 1880; *Archeologia Artística.* Porto: Imprensa Portuguesa. 1873-81; *Biografia do conde de Raczynski.* Porto. 1875; *Albrecht Dürer e a sua influência na península.* Porto: Imprensa Portuguesa. 1877; *Reforma de Belas-Artes em Portugal. Análise do relatório e projecto da Comissão oficial nomeada em 10 de Novembro de 1875.* Porto: Imprensa Literária Comercial. 1877; *Reforma do Ensino de Belas-Artes.* Porto: Imprensa Literária Comercial. 1877-78; *Reforma do Ensino de Belas-Artes. Análise da segunda parte do Relatório oficial.* Porto: Imprensa Literária Comercial. 1878; "O cozinheiro". *A Renascença.* 1878, p. 12; "História da Arte Nacional". *A Renascença.* 1878, pp. 31-36; "Damião de Góis". *A Renascença.* 1879, pp. 133-143; *Cartas curiosas escritas de Roma, Veneza e Viena pelo abade António da Costa.* "Prefácio e anotações". Porto: Imprensa Literária Comercial. 1878; *Goesiana, I, II e III. Retrato de Albrecht Dürer e bibliografia.* Porto. 1879; *Citânia* de E. Hübner. "Prólogo e tradução". Porto. 1879; *Reforma do Ensino de Belas-Artes. A reforma do ensino de desenho seguida de um plano geral de organização das escolas e colecções. Parte III.* Porto: Imprensa Internacional. 1879; *O retrato de Damião Góis por Albrecht Dürer.* Porto: Imprensa Internacional. 1879; *A pintura portuguesa nos séc. XV e XVI.* Porto. 1881; *História da arte em Portugal – a ourivesaria portuguesa.* [2 volumes]. Porto. 1882; *Álbum da exposição distrital de Aveiro de 1882.* [com Marques Gomes]. Aveiro. 1883; *Da arquitectura manuelina.* Conferência na Exposição Distrital de Coimbra. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1885; *O Museu Municipal do Porto.* Porto. 1889; *O lucto nacional e o carnaval no Porto.* Porto. 1890; *A Exposição das Escolas de Desenho Industrial.* Porto. 1891; *A fábrica de faianças das Caldas da Rainha.* Porto. 1891; *Compêndio de Desenho linear elementar* [3ª edição]. [com José Miguel de Abreu]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1895; "Tábuas da Pintura Portuguesa nos séc. XV e XVI – Retrato inédito do Infante D. Henrique". *Folhetins do Comércio do Porto.* 27 e 28 de Julho de 1895; "Os desenhos de Francisco de Holanda". *O Arqueólogo Português* nº 2. Volume II. Fevereiro 1896. *Antiguidades da Itália, por Francisco da Holanda.* Separata do "O Arqueólogo Português". Volume II. 1896; *Damião de Góis. 4º Centenário da Índia Portuguesa.* Porto. 1897; *Damião de Góis, sua descendência em Flandres, Alemanha e Áustria.* Porto. 1897; "Damião de Góis". *O Arqueólogo Português* nºs de 1 a 6. Volume IV. Janeiro – Junho 1898, pp. 1-17; *Damião de Góis, novíssima série.* Lisboa: Imprensa Nacional. 1898; *As cartas latinas de Damião de Góis.* Coimbra: Imprensa da Universidade. 1901; "A industria nacional dos tecidos". *O Arqueólogo Português* nºs 1 e 2. Volume VI. Janeiro – Fevereiro 1901, pp. 1-3; *A Indústria Nacional dos Tecidos. Legislação do século XV.* Lisboa: Imprensa Nacional. 1901; *Torêutica – elementos para a história da ourivesaria portuguesa.* Porto. 1904; *Bibliografia da arte Portuguesa.* Porto. 1905; *Indústria de Cerâmica* [2ª edição]. Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand. 1907; *Elenco de quatro conferências sobre história da arte nacional.* Porto. 1908; *O ensino da história de arte nos liceus e as excursões escolares.* Porto. 1908; *Catálogo da Cerâmica Portuguesa. Museu Municipal do Porto.* Porto. 1909; *Aditamento à reprodução do elenco das variantes...* Coimbra: Imprensa da Universidade. 1913; *Arte religiosa em Portugal.* Porto. 1914; *Arte românica em Portugal.* Porto. 1918; *Da Pintura Antiga* "Anotações". Porto: Renascença Portuguesa. [1918]; *A pintura portuguesa nos séc. XV e XVI.* [2ª edição]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1929; *As Indústrias Portuguesas* [com Maria Teresa Pereira Viana]. Lisboa: Instituto do Património Cultural. 1983; *Da Pintura Antiga* "Anotações". [2ª edição]. Porto: Renascença Portuguesa, 1930; *Cartas de Joaquim de Vasconcelos.* Porto: Editor Marques Abreu. s/data; *A Cerâmica Portuguesa e a sua aplicação decorativa.* Lisboa: Biblioteca de Instrução Profissional. s/data.

4. MACHADO, António Luís Teixeira (1850-1910)

Compêndio de Desenho. 1ª, 2ª e 3ª Classes dos liceus. [com José Miguel de Abreu]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1896; *Colecção de Sólidos geométricos de zinco e de gesso* [com José Miguel de Abreu]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1897; *Compêndio de Desenho. Ensino Primário.* [com José Miguel de Abreu]. Porto: Livraria Portuense. 1889; *Compêndio de Desenho. 1ª, 2ª e 3ª classes dos liceus.* [3ª edição]. [com José Miguel de Abreu]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1905.

5. ABREU, José Miguel de (1850-?)

Compêndio de Desenho Linear Elementar. Para a instrução primária e 1º ano dos liceus. [3ª edição]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1881; *Compêndio de Desenho Linear Elementar.* Coimbra: Imprensa da Universidade. 1884; *Compêndio de Desenho Linear Elementar.* Coimbra: Imprensa da Universidade. 1886; *Problemas de desenho linear rigoroso. Escolas Normais.* Coimbra. 1894; *Nova Colecção de Cadernos Stigmográficos para o ensino do desenho. Instrução primária.* Coimbra. 1894; *Colecção de Sólidos Geométricos de zinco e gesso* [com António Luís de Teixeira Machado]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1897; *Compêndio de Desenho. 1º, 2º e 3º anos dos liceus.* [com António

Luís de Teixeira Machado]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1898; *Compêndio de Desenho*. 1^o, 2^o e 3^o anos dos liceus. [3^a edição]. [com António Luís de Teixeira Machado]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1902; *Exercícios de Desenho*. Ensino Primário. Porto: IMA. 1903; *Desenho Linear e de Ornato*. Escolas Normais e Magistério. Porto: Livraria Portuense. 1906; *Quadros de Desenho à Vista*. 1^a e 2^a Classes dos liceus. Porto: Livraria Portuense. 1908; *Projecções Ortogonais*. 3^a Classe dos liceus. Porto: Livraria Portuense. 1908.

6. LEITÃO, Carlos Adolfo Marques (1855/1938)

Noções de Desenho para uso das Escolas. [com João Albino Serrão]. 4 Volumes. Lisboa. 1884; *Escola Industrial Marquês de Pombal*. Coimbra: Instituto. 1892; *Les Écoles Industrielles et de Dessin industriel de la Circonscription du Sud*. 1892; *Desenho*. Instrução Secundária. 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a classes dos liceus. 5 Volumes. Lisboa: Fernandes & Comp.^a Editores. 1909; "Naäs". *Educação* nº 4. 1913, pp. 259-262. *Duas Conferências: No atelier "Roque Gameiro"; Na Faculdade de Ciências*. Lisboa. 1917; "O Nosso Boletim". *Boletim da Associação dos Professores do Ensino Industrial e Comercial* nº 1. I Ano. Dezembro 1921, pp. 1-3; "Portugal e a 'Exposição de Artes Decorativas'". *Boletim da Associação dos Professores do Ensino Industrial e Comercial* nºs 8 e 9. IV Ano. 1926, pp. 324-326; *Discurso proferido na Sessão Comemorativa do Primeiro Centenário do Colégio Militar*. Lisboa. 1926; "Uma conferência na Escola Primária de Torres Vedras". *Boletim da Associação dos Professores do Ensino Industrial e Comercial* nºs 10, 11 e 12. V Ano. Jan-Set. 1927, pp. 361-376; *O ensino técnico elementar – Três períodos da sua vida*. Lisboa. 1930; *Trabalhos Manuais Educativos*. Instrução Secundária. Lisboa: Livraria Fernandes. s/data; *Geometria*. Educação Primária. Apontamentos Pedagógicos. s/local. 1932; *Planificações de Sólidos Geométricos*. Lisboa. s/data; *Iniciação geométrica*. Lisboa. s/data; *Elementos de geometria prática*. Planigrafia. *Elementos de geometria prática*. *Estereometria*. *Desenho Topográfico e Teoria da sombra*. 4 Volumes. Lisboa. s/data.

7. VIDAL, Ângelo Coelho de Magalhães (1859/1919)

O Desenho das Escolas Primárias 1^o e 2^o grau, [colaboração de Manuel João Oliveira Júnior], Porto, 1899; *O ABC Ilustrado*, Porto: José Figueirinhas Júnior, 1904 [com 9 edições, até 1914]; *Manuscrito das escolas primárias*, Porto: José Pereira da Silva, 1908; *Puerilidades* [para festas de crianças], Porto: Livraria Fernandes, 1908; *Caderno caligráfico para ditado e cópia*, Porto: Livraria Fernandes, 1909; *Síntese de geometria elementar com 4 modelos de desenho à vista* [3^a edição], Porto, 1909; *Desenho geométrico dos liceus*, 4^a e 5^a classes, Porto, 1910; *Desenho dos Liceus*, 1^a e 2^a classes, Porto: Livraria Fernandes, 1914; *Caligrafia das escolas primárias* [5^a caderneta], Porto, s/data.

8. PINHEIRO, Tomás Bordalo (1861/1921)

"O ensino do desenho mecânico". *Atlântida* nº 23. 15 Set. 1917; *Desenho de Máquinas*. Biblioteca de Instrução profissional. Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand. 1905; *Desenho de Máquinas*. [2^a edição]. Biblioteca de Instrução profissional. Lisboa: Livraria Bertrand. 1920; *Desenho de Máquinas*. [4^a edição]. Biblioteca de Instrução profissional. Lisboa: Livraria Bertrand. 1934; *Nomenclatura de caldeiras e máquinas a vapor*. Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand. s/ data; *Problemas de máquinas*. Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand. s/ data.

9. FREITAS, José Vicente de (1869/1952)

Compêndio de Desenho para a instrução primária. 2 Volumes. Lisboa. 1903; *Roteiro e planta de Lisboa na escala de 1/7.500*. 1906; *Ensino Secundário – Atlas de desenho*. 1^a, 2^a e 3^a classes dos liceus. Lisboa: Edição do autor. 1907; *Atlas de desenho*. 4^a e 5^a Classes dos liceus. Lisboa: Edição do autor. 1908; *Atlas de desenho, geometria descritiva e noções de arte*. Lisboa. 1908; *Atlas de desenho*. Ensino Liceal. 2 Volumes. Lisboa: Edição do autor. 1908; *Livro de Leitura para a 4^a classe das escolas primárias* [com F. Veyrier]. Lisboa. 1910; *Atlas de Desenho*. 1^a, 2^a e 3^a Classes dos Liceus. [4^a edição]. Lisboa: Edição do autor. 1920; *Atlas de Desenho*. 4^a e 5^a Classes dos Liceus. [4^a edição]. Lisboa: Edição do autor. 1920; *Atlas de Desenho*. 6^a e 7^a Classes dos Liceus. Lisboa: Edição do autor. 1920; *Desenho*. 2^o e 3^o Cursos das Escolas Regimentais. Lisboa: Edição do autor. 1930.

10. PEREIRA, José (1884/1966)

"Desenho livre como processo activo na educação geral". *Educação Social* nº 1. 1924, pp. 8-11; "Desenho livre como processo activo na educação geral". *Educação Social* nº 3. 1924, pp. 41-43; "A modelação nas classes infantis". *Educação social* nº 12. 1924, pp. 209-212; "A apreciação dos desenhos infantis". *Educação Social* nº 21-22. 1924, pp. 380-387; "O Desenho e a sua utilidade na vida prática". *Educação Social* nº 10. 1927, pp. 289-293; *Compêndio de Desenho de Projecções*. Lisboa. 1934; *Desenho de Projecções*. Porto: Manuel Barreira. s/data; *O Desenho Infantil e o ensino do Desenho na Escola Primária*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1935; *Compêndio de Desenho de Projecções para o uso dos alunos das Escolas Industriais como preparação para os desenhos técnicos especializados*. Lisboa. 1942; *Recentes apreciações à 2^a edição do Compêndio de Desenho de projecções*. Lisboa. 1944; *A Geometria pela observação das formas das coisas*. Lisboa. 1947; *As primeiras regras da composição decorativa*. Lisboa. s/data; *O primeiro ciclo de desenho*. *A Geometria pela Observação das formas das coisas*. Porto. s/data.

11. PASSOS da Silva, Luís Maria de (1888-1954)

Intercepção dum hiperbolóide empenado escaleno com um elipse achatado de revolução. Separata dos Arquivos da Universidade de Lisboa. Lisboa. 1914; *Arte na Escola. Do ensino do desenho no liceu*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos. 1916; *Subsídios para a organização duma notação sistemática em geometria*. Separata da revista de "Educação Geral e Técnica". Lisboa. 1916; *Do ensino da geometria na escola primária e na escola normal primária*. Lisboa. 1918; *Compêndio de Geometria. Geometria intuitiva e experimental. 1ª Classe dos liceus*. [com Eduardo Ismael dos Santos Andrea]. 1920; *Compêndio de Geometria. Elementos de Geometria Sintética. 2ª Classe dos liceus*. [com Eduardo Ismael dos Santos Andrea]. 1921; "Desenho Livre – como processo activo na educação da observação e imaginação". *Educação Social* nº 3. 1º Ano. 10 Fev. 1924, pp. 41-43; "Modelação nas classes infantis". *Educação Social* nº 12. 1º Ano. 25 Jun. 1924, pp. 209-212; "A apreciação dos desenhos infantis". *Educação Social* nº 21-22. 1º Ano. 15 Nov. 1924, pp. 380-387; *Resumo das lições de geometria descritiva* [de Borges de Sequeira]. Lisboa: Faculdade de Ciências e Instituto Superior Técnico. 1924; *Elementos de desenho. 1º, 2º e 3º Anos dos liceus*. [com Martins Barata]. Lisboa: Sá da Costa. 1926; "O desenho e a sua utilidade na visa prática". *Educação Social* nº 10. 4º Ano. 15 Out. 1927, pp. 289-293; *Compêndio de Geometria. Geometria intuitiva e experimental. Volume I*. [com Eduardo Ismael dos Santos Andrea]. Lisboa. 1928; *Elementos de Geometria. 3ª e 4ª Classes dos Liceus*. [com Eduardo Ismael dos Santos Andrea]. Lisboa. 1934; *Elementos de Geometria. 1º, 2º e 3º Anos dos liceus*. [com Eduardo Ismael dos Santos Andrea]. Lisboa: Imprensa Nacional. 1936; *Elementos de Desenho. 1º, 2º e 3º Anos dos liceus*. [Jaime Pedro Martins Barata]. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Arte na Escola. Do ensino do desenho no liceu*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos. 1941; *Sistematização portuguesa de notações geométricas. Subsídio para o estabelecimento de uma*. Lisboa. 1943.

12. NASCIMENTO, Augusto do (1891-?)

Desenho. 1ª, 2ª e 3ª Classes dos Liceus. 3 Volumes. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco. 1932; *Compêndio de desenho geométrico. Ensino Técnico*. Lisboa: Francisco Franco. 1933; *Exercícios de desenho para o 1º ciclo dos liceus*. Lisboa: Francisco Franco. 1935; *Pontos para os exames de 1º ciclo. Desenho*. Lisboa: Francisco Franco. 1937; *Geometria – Pontos para exames do 1º ciclo*. Lisboa: Livraria Popular. 1937; *Compêndio de desenho*. [2ª edição]. Lisboa: Francisco Franco. 1940.

13. ANDRADE, Rogério Ferreira de (1895-1953)

Desenho geométrico. Ensino Técnico Profissional. Lisboa. 1933; *Desenho Geométrico. Para uso do ensino técnico profissional e adaptado ao 1º ciclo liceal*. [4ª edição]. Lisboa: Livraria Portugal. 1941; *Compêndio de desenho. Ensino Técnico Profissional*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. s/data; *Compêndio de desenho. Cursos complementares de aprendizagem e cursos de aperfeiçoamento do ensino técnico profissional*. [2ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. 1952; *Compêndio de Desenho para uso do ciclo preparatório do ensino técnico profissional*. Lisboa: Francisco Franco. [1955].

14. BARROS, José Júlio Marques Leitão de (1896/1967)

"A Boa Hora". ABC. 1920; *Elementos de História de Arte. 4ª e 5ª Classes dos liceus*. Lisboa. [1922]; *Elementos de História de Arte. 4ª e 5ª Classes dos liceus*. [3ª edição]. [com Martins Barata]. Lisboa. 1931; "Os barcos de pesca portugueses". *O Livro de Ouro das conservas portuguesas de peixe* [compilado igualmente por José Júlio Martins Barata]. Lisboa: Neogravura. 1938; *A Varanda dos Rouxinóis* [com João Carlos Pastorini, João Bastos e Artur Portela]. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. 1939; *Portugal 1940*. Lisboa: Neogravura. 1940; *Como eu vi Castro Alves e Eugénio Câmara no vendaval maravilhoso de suas vidas*. Lisboa. 1949; *Duas Visitas a Versalhes 1938-1951*. Lisboa: Neogravura. 1951; *Prémio Nobel* [com Fernando Santos e Almeida Amaral]. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. 1959; *Avó Lisboa*. Lisboa: Editorial Século, 1956; *Corvos* [com Abel Manta]. Lisboa. s/data; *Plano do Grande Cortejo Histórico das Comemorações centenárias de São Paulo*. [dactilografado]. s/local. s/data; *As Pupilas do Senhor Reitor "Prefácio"*. Lisboa: Livraria Bertrand. s/data; *Stuart "Prefácio"*. Lisboa: Edições Tempo, s/data; *Ao ouvido de Madame X*. "Ilustração". s/local. s/data; *Miniaturas*. "Ilustração". s/local. s/data.

15. BARATA, Jaime Pedro Martins (1899/1970)

Cartilha do legionário. "Ilustração" Lisboa: edições Europa. 1930; *Petits essais littéraires*. "Ilustração". Lisboa. 1930; *Benditas entre as mulheres*. "Ilustração". Lisboa: Edições Europa. 1937; *Comment ont apprend le français. 1e e 2e Anneés*. "Ilustração" [com José Cerqueira Moreirinhas]. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Comment ont apprend le français. 3e année*. "Ilustração". [com José Cerqueira Moreirinhas]. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Crónica do condestável de Portugal D. Nuno Álvares Pereira*. "Ilustração". Lisboa: Sá da Costa. 1937; *O Homem universal*. "Ilustração". Lisboa: Edições Europa. 1937; *Elementos de Desenho. 1º, 2º e 3º Anos dos liceus*. [com Luís Maria Passos da Silva]. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Grandes reportagens de outros tempos*. "Ilustração". Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. 1938; *O Vinho de Colares*. "Ilustração". Lisboa: Edição da Adega Regional de Colares. 1938; *História Trágico-marítima*. "Ilustração". [3ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. 1942; *A revelação fotográfica do Cristo*. "Ilustração". Lisboa. 1942; *Legendas de Lisboa*. "Ilustração". Lisboa: SPN – Editorial Império. 1943; *Inventário de Lisboa*. "Ilustração". Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. 1944; *Outras terras outras*

gentes. "Ilustração". Porto. 1944; "Adriano de Sousa Lopes". *Boletim da Academia Nacional de Belas-Artes* nº XIII. Lisboa 1944, pp. 5-10; *Palácio da Assembleia Nacional* "Anotações no catálogo da Exposição das Decorações da Escadaria Nobre". Lisboa. 1944; *A Eneida*. "Ilustração". Lisboa: Sá da Costa. 1947; "Como se faz um selo postal". *Palestra Profissional* nº 24. Lisboa, 1948; *A cor de Lisboa – Depoimentos dos amigos de Lisboa* [José Maria Sardinha Pereira Coelho, Abel Manta, Carlos Botelho]. Lisboa: Editorial Império. 1949; *Os Lusíadas contados às crianças e lembrados ao povo*. "Ilustração". Lisboa: Sá da Costa, 1952; "Cem anos de selos postais". *Cem anos do selo do correio português, 1853-1953*, pp. 135-191; *O navio S. Gabriel e as naus manuelinas*. Coimbra. 1970; *Os painéis de São Vicente de Fora* [com Armando Vieira Santos]. Lisboa. s/data.

16. CASTRO, Adolfo Faria de (1904-?)

Impressões de Arte, crónicas sobre figuras e factos da Arte Portuguesa, de 1925 a 1935. Coimbra: Coimbra Editora. 1936; "O Congresso Internacional de Desenho". *Labor* nº 38. Outubro 1937, pp. 39-40; *Desenho à mão livre. Noções práticas para os liceus e escolas técnicas e escolas do magistério primário*. [com Rodrigo Faria de Castro]. Porto. 1939; *O Livro do Desenho*. 1º, 2º e 3º Anos dos liceus. [com Rodrigo Faria de Castro]. Lisboa. 1941; *Noções de Desenho à Vista. 4ª Classe do ensino primário e exame de admissão aos liceus e ensino técnico profissional*. [com Rodrigo Faria de Castro]. Santarém. 1942; *O Livro do Desenho*. 1º, 2º e 3º anos dos liceus. [com Rodrigo Faria de Castro]. Santarém: edição do autor. 1947; *Noções de Desenho à Vista* [com Rodrigo Faria de Castro]. Santarém. 1848; *Compêndio de Desenho*. 2º Ciclo dos liceus. [com Rodrigo Faria de Castro]. Lisboa, 1950.

17. MACHADO, José Maria de Moura (1905-?)

Compêndio de Desenho para o 3º ciclo dos liceus. [com António F. Marques Rocha]. Porto: Porto Editora. [1948].

18. FILIPE, Manuel (1908-2002)

Compêndio de Desenho do 2º ciclo dos liceus. Lisboa: Livraria Francisco Franco. [1955]; *Manuel Filipe – Visual Gráfico – Exposição*. [cartaz e catálogo da exposição]. s/local. s/data.

19. MAGALHÃES, Manuel Maria de Sousa Calvet de (1913-1974)

A Bordadeira. Lisboa: SNI. 1947; *Economia Doméstica*. Lisboa: Edições do SNI. 1947; *Mar Português*. "Ilustração". Lisboa: Sá da Costa. 1947; *Nau Catrineta*. "Ilustração". Lisboa: Sá da Costa. 1947; "O primeiro ano de desenho do ciclo preparatório". *Boletim Escolas Técnicas* nº 5 Volume II. Lisboa. 1948; "O 2º ano de desenho do Ciclo Preparatório". *Boletim Escolas Técnicas* nº 10. Volume III. 1951; "O desenho e outras disciplinas do ciclo preparatório". *Boletim Escolas Técnicas* nº 12. Volume III. Lisboa. 1952, pp. 327-400; "Pinturas e desenhos colectivos". *Boletim Escolas Técnicas* nº 13. 1952; *Arte infantil. Catálogo de exposição da iniciativa de Miguel Barrias, Júlio Resende, Lagoa Henriques e Fernando Lanhas no Ateneu Comercial*. Porto. 1954; *Organização dos Exercícios de Desenho do Ciclo Preparatório*. Anexo ao Boletim "Escolas Técnicas" nº 17. Dezembro 1954; *Problemas escolares: o caderno diário*. Anexo ao Boletim Escolas Técnicas. Lisboa, 1954; *Aprenda a desenhar. Plano de Educação Popular*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Primário. 1956; "Da organização dos centros de interesse". *Boletim Escolas Técnicas* nº 20. Volume V. 1956, pp. 47-53; *Rendas e bordados*. Estoril: Junta de Turismo da Costa do Sol – Sociedade de Educação Social do Estoril. 1959; *Técnica de Vendas e Publicidade. Compêndio do 3º ano do curso Geral de Comércio*. [com F. Carvalho da Costa]. Porto: Manuel Barreira. 1959; *Da articulação do desenho geral com o desenho profissional mecânico*. Lisboa. 1960; "Educação pela arte". *Boletim Escolas Técnica* nº 25. Lisboa. 1960, pp. 15-46; *O Ensino do Desenho*. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 1960; "O ensino de desenho". *Revista Portuguesa de Pedagogia* I (12). 1960, pp.383-400; "A prova de desenho nos exames de admissão ao ensino secundário". *Boletim Codepa* nº 6. Dez. 1960, pp. 21-22; *As Oficinas Anexas*. Lisboa. 1960; "Carlos Adolfo Marques Leitão". *Boletim Escolas Técnicas* nº 28. 1961; "O inspector António Arroio". *Boletim Escolas Técnicas* nº 29. 1961, pp. 37-40; "O ensino dos Trabalhos Manuais Educativos". *Revista Portuguesa de Pedagogia* III. 1962, pp. 87-101; "Comissão permanente de seguros escolares. Sinistros escolares de 1962". *Boletim Escolas Técnicas* nº 33. 1963; "Dísticos e quadros murais". *Boletim Escolas Técnicas* nº 33. 1963; "O lugar do desenho no sistema educativo". *Cadernos sobre Educação – Divulgação Pedagógica* nº 1. 1964, p. IA 9; *Organização dos exercícios de desenho do Ciclo Preparatório*. [2ª edição]. Problemas Escolares nº 2. Lisboa. 1964; *O Desenho das Crianças Goesas Cativas*. Lisboa. 1967; "O Natal visto pelas crianças". *Escola Portuguesa* nº 1267. Ano XXIX. Jan. 1963, pp.16-17; *Espírito de Segurança*. [2ª edição]. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional. 1968; *Bordados e Rendas de Portugal. Plano de Educação Popular*. [3ª edição]. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Primário. 1970; *Exposição "Um Quarto de Século de Ensino Técnico"*. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos. 1971; *A criança e o teatro*. [com Aldónio Gomes]. *Plano de Educação Popular – Colecção Educativa*. LXXX. Lisboa: Direcção-Geral da Educação Permanente. 1974; *Formação em segurança nos estabelecimentos de ensino*. Separata de "O Médico". Volume LXX. Porto. 1974; *Técnica de Vendas*. [com F. Carvalho da Costa]. Lisboa: Didáctica Editora. 1975; *Gramática Prática da Língua Portuguesa*. Porto: Livraria Simões Lopes. s/data; *Aprender a Brincar*. "Ilustração". Porto: Porto Editora. s/data; *Aritmética e Geometria para o 1º ano do curso geral do comércio nocturno*. "Ilustração". Lisboa: Livraria Didáctica. s/ data; *Dicionário*

Trilingue Português, Francês e Inglês. "Ilustração". Lisboa: Editorial Confluência. s/data; *Ditosa Pátria*. "Ilustração". Lisboa: Livraria Francisco Franco. s/data; *Lendas e Narrativas*. "Ilustração". Lisboa: Livraria Didáctica Editora. s/data; *Matemática para o 1º e 3º anos dos cursos industriais nocturnos*. "Ilustração". Lisboa: Livraria Didáctica. s/data; *Nobre Povo, Nobre Valente*. "Ilustração". Lisboa – Porto: Porto Editora. s/data; *Portugal Imperial* "Ilustração". Lisboa: Bertrand. s/data; *Tem a palavra, Dona Gramática!* "Ilustração e direcção artística". Lisboa – Porto: Porto Editora, s/data.

20. ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1920/1985)

Compêndio de Desenho. 1º Ciclo dos liceus. Lisboa: Sá da Costa. [1949]; *Breve história das casas da câmara de Benavente*. Benavente: Edições da Câmara Municipal. 1954; "Um curioso assento de óbito". *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 25-26; "Eusébio de Oliveira, Pintor de perspectivas e quadraturas". *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 51-55; "A Feira de Benavente". *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 43-46; "Memória escrita por Frei Caetano José da Rocha". *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 37-40; "Rua do Arco". *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 23-24; "Uma vista de Benavente de 1862". *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 56-60; *Elementos para o estudo dos desenhos das crianças de 10-12 anos de idade*. Separata do nº 4 da revista "Palestra". Lisboa. [1959]; *O Desenho no Ensino Liceal*. Separata do nº 10 da revista "Palestra", Lisboa, [1961]; "Algumas considerações inerentes a um programa de desenho" *Palestra* nº 14. Abril 1962, pp. 32-40; "Mais algumas considerações inerentes a um programa de desenho". *Palestra* nº 19. Jan. 1964, pp. 57-62; *Alguns aspectos formais do desenho livre no exame de admissão aos liceus no ano de 1964*. Separata do nº 23 da Revista "Palestra". Lisboa [1965]; "Notas para uma didáctica do desenho livre". *Palestra* nº 26. 1966, pp. 55-74; *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa: Livraria Escolar. 1967; "Amadeu de Souza Cardoso, pintor simultaneísta?". *Palestra* nºs 35 e 36. 1969, pp. 73-80; "Esquema de um sistema básico dos elementos visuais e das suas inter-relações". *Palestra* nºs 37, 38 e 39. 1970, pp.157-171; "Condicionalismos subtis da contemplação artística ou formas invisíveis das artes visuais". *Palestra* nº 40. 1971, pp.95-108; *A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte. 1976; *Pintura*. [Coordenação e Introdução de Elisabete Oliveira e prefácio de Rui Mário Gonçalves]. Benavente: Câmara Municipal de Benavente. 2004; *Exercícios de Desenho para o 2º ciclo dos liceus*. Lisboa: Livraria Escolar Editora. s/data; *O Infante D. Luís fundador do Convento Jerico*. Separata do nº 5 da revista "Palestra". Lisboa. s/data; *Miguel Ângelo, o atormentado e o divino*. Separata do nº 21 da revista "Palestra". Lisboa. s/ data; "Notas acerca de Teodoro da Mota e do seu Compêndio de Desenho". *Labor*. ano XX, pp. 453-461.

21. ABREU, Maria Helena Pais de (1924-)

Tony. "Ilustração". Porto: Figueirinhas, 1943; *Compêndio de Desenho. Para o 3º ciclo dos liceus* [com J. A. Ferrer Antunes]. Coimbra: Coimbra Atlântida. 1954; *Descobrimientos Henriquinos*. "Ilustração". Porto: Livraria Civilização. 1961; *Heidi* "Ilustração". Porto: Livraria Civilização. 1961; *Compêndio de Desenho para o 2º ciclo dos liceus* [com Fernando Pessegueiro Miranda]. Porto: Porto Editora. [1968]; *Educação Artística. Para o ensino liceal*. Porto: Porto Editora. 1973; *Educação Visual e Estética. Ensino Secundário – suplemento do livro Educação Artística*. Porto: Porto Editora. 1976. *Caminha ao som do vento*. "Ilustração". s/local. 2002.

22. MIRANDA, Francisco Pessegueiro Tavares Saldanha e

Compêndio de Desenho para o 2º ciclo dos liceus [com Maria Helena Abreu]. Porto: Porto Editora. s/data.

Outras fontes:

ABREU, José Antunes Marques de. *O ensino das artes gráficas*. Porto: 1935; *O ensino das artes do livro*. Porto: 1942.

ABREU, Rodolfo A. *A nova Carta dos Direitos da criança*. Porto. [1960]; *Em defesa do desenho expressivo da criança. Aos Pais e aos Professores*. Porto: Edição do autor. [1960].

ALMEIDA, Maria Alice Tâmega. "A valorização da Língua materna no curso geral dos Liceus". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 16-27.

AMOR, Manuel Antunes. *O ensino do desenho na escola primária*. Porto: 1914.

ARROIO, António José. *O ensino industrial como elemento intensificador da produção*. Lisboa: 1918.

BARBOSA, Américo Forte Rodrigues. "Do uso exclusivo de textos completos nos cursos de Português do 2º Ciclo". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 47-52.

BARRADAS, Rafael Pinto. *Compêndio de Desenho Geométrico. 4ª e 5ª Classe dos liceus*. Lisboa: Livraria Pacheco. 1932.

BARROS, João de. *A Escola e o Futuro (Notas sobre Educação)*. Porto. 1908; *A Educação Moral na Escola Primária*. Paris-Lisboa. 1914; *A República e a Escola*. Paris-Lisboa. 1914; "Atlântida". *Atlântida* nº 1. Ano I. 15 Nov. 1915, pp. 5-9; "O Problema educativo português". *Atlântida*. Volume XI (nºs 42-43). 1919, pp. 729-745; "Uma iniciativa patriótica". *O Ilustrado* nº 17. 23 Dez. 1933, p. 371; *Como se devem ler os Escritores Modernos* [com Guerreiro Murta]. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1942.

BARROS, Teresa Emília Marques Leitão de. *Escritoras de Portugal*. Lisboa. 1924; *Maria Amália Vaz de Carvalho*. Lisboa. 1929; *Bonecos de estampar*. Lisboa. 1929; *Silêncio... Contos e casos*. Lisboa. 1930; *Vidas que foram versos*. Conferência. Lisboa. 1930; *História Maravilhosa. Escrita à margem dos "Lusíadas". Homenagem a Camões*. Lisboa. 1931; *Caderno de gramática portuguesa para a 1ª e 2ª classes dos Liceus*. Lisboa. [1934]; *Caderno de gramática portuguesa*. [2ª edição]. Lisboa. [1935]; *A primeira aventura de Zé Nêspira*. Lisboa. 1936; *Benditas entre as mulheres*. Lisboa. 1937; *Caderno de gramática portuguesa para o 1º ciclo liceal*. [5ª edição]. Lisboa. 1937; *Dias que já lá vão*. "Prefácio". Porto, 1946; *Roque Gameiro*. [Catálogo de Exposição]. "Prefácio". Lisboa. 1946; *Heróis da Tomada de Lisboa*. Lisboa. 1948; *A Rainha D. Leonor*. Lisboa. 1949; *As Heroínas de Diu*. Lisboa. 1951; *O cão fiel e outros contos para crianças*. "Prefácio". Porto. [1959]. "Garrett e o seu ideal de educação feminina". *Labor*. Ano XXVIII. Dez. 1963, p. 177-191; *Varinha de condão* [com Fernanda de Castro]. Lisboa. 1973; *No Jardim do Passado - Evocações históricas*. Lisboa. s/data.

BRAGANÇA, António. *Lições de Literatura Portuguesa. 6º Ano dos liceus*. Porto. [1965]; *Lições de Língua Latina. 6º e 7º Anos dos liceus*. Porto. [1966]; *Caderno Auxiliar das Lições de Literatura Portuguesa*. Porto. [1971]; *Caderno Auxiliar de Leitura*. [Frei Luís de Sousa, Viagens na minha terra, Eurico o Presbítero, Amor de Perdição, A queda de um anjo, Os Maias]. Porto. [1980].

BRAZ, Túlio Ramirez Ferro. "Os Problemas da educação no romance português do século XIX". *Palestra* nº 3. 1958, pp. 10-22.

CAMPOS, Agostinho Celso de Azevedo. *Europa em Guerra*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1915; "Os progressos da educação secundária". *Atlântida* nº 9. Ano I. 15 de Junho 1916, pp. 724-741; *O Homem lobo do Homem*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1921; *Portugal em Campanha*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1921; *Educação e Ensino* Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1921; *Casa de pais escola de filhos*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1921; *Educar*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1921; *A mãe de todos os vícios*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1922; *Latinos e Germanos*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1924; *Ler & Tresler*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1924; *Antologia Portuguesa*. 20 Volumes. Lisboa: Aillaud & Bertrand. s/ data; *Mil trovas*. [com Alberto d' Oliveira]. Lisboa: Aillaud & Bertrand. s/ data; *Jardim da Europa*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. s/ data; *As três posses*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. s/ data.

CARREIRA, António Ribeiro. "Moderna pedagogia do desenho". *Liceus de Portugal* nº 54. Junho 1946. pp. 583-596; *Compêndio de Desenho. 3º Ciclo do Ensino liceal*. Lisboa: Edição do autor. 1953.

CARVALHO, Alfredo de. "Leitura recreativa". *Liceus de Portugal* nº 3. Dezembro 1940. pp. 224-226; "Leitura recreativa". *Liceus de Portugal* nº 4. Janeiro 1941. pp. 301-306; "Leitura recreativa". *Liceus de Portugal* nº 7. Abril 1941. pp. 538-543; *Em Louvor da Língua Portuguesa. Festa da glorificação da língua portuguesa, realizada no Liceu de Rodrigues Lobo*. Leiria. 1941. "Uma experiência pedagógica". *Liceus de Portugal* nº 26 Maio 1943. pp. 2121-2127; Nº 27 Junho 1943. pp. 2197-2203.

CARVALHO, Cândido de. *Leituras Correntes. Para uso dos alunos das escolas do ensino técnico profissional*. Lisboa. 1928.

CARVALHO, Manuel Frutuoso de. *Aquém e Além Mar. Selecta literária para o Ensino Técnico Profissional*. [com Manuel da Silva]. Lisboa. s/ data.

COELHO, A. do Prado. "A Educação Estética pela Literatura". *Educação Social* nº 5-6. 1º Ano. 15 e 25 Março 1924, pp. 65-69; "O Ensino Literário na Educação". *Educação Social* nº 1 (25-26). 2º Ano. 15 Jan. 1925, pp. 1-7.

CORREIA, João da Silva. *A condução da lição no ensino liceal: Tese de exame de Estado para professor dos liceus*. Lisboa. 1920; *O Doutor Adolfo Coelho e o seu labor pedagógico*. Lisboa. 1920; *Educação do pensar imaginativo e do pensar lógico*. Coimbra. 1924; *A arte de contar contos e a sua didáctica escolar*. Lisboa. 1929; *Educação regionalística*. Lisboa. 1932; *Reflexos filológicos dos sinais gráficos e do seu aprendizado*. Coimbra. 1933.

COSTA, Avelino Poole da. *Desenho de Máquinas. Livro I. Noções Preliminares e Exercícios*. [2ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. [1959].

COSTA, Rui Carrington Simões da. *Possibilidades de predição do aproveitamento escolar dos alunos do primeiro ano dos liceus*. Separata de "Liceus de Portugal". Lisboa: 1941; O desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly, aplicado nas escolas portuguesas. Separata de "A Criança Portuguesa". Lisboa: 1943-1944; Da necessidade da existência de psicólogos escolares no ensino secundário. Separata da "Revista Portuguesa de Filosofia". Braga: 1960.

COUTO, João. "A história da Arte nos liceus". *Educação Social* nºs 21-22. 1º Ano. 15 Nov. 1924, pp. 372-376; "Os Museus de Arte e o ensino". *Educação Social* nº 8. 2º Ano. 15 Agosto 1925, pp. 236-239.

CURADO, Noémio. *Catálogo da Exposição de Desenhos, Pinturas e Esculturas*. Do Liceu Alexandre Herculano. Porto: Imprensa Portuguesa. 1948; *Exercícios de Desenho – Geométrico e Invenção*. [para o 1º e o 2º anos], Porto: Editora Educação Nacional, 1948.

DIAS, José Simões. *Sol e Sombra*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1864; *Mundo Interior*. [2ª edição]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1867; *Compêndio de Poética e Estilo*. Viseu. 1872; *Lições de Literatura Portuguesa* [2ª edição]. Porto – Braga: Chardron. 1876; *Curso Elementar de Literatura Portuguesa* [4ª edição]. Viseu. 1882; *Traços de crítica e história. A Instrução Secundária*. Discurso parlamentar. Coimbra. 1883; *Ensaio de Crítica e História III – A Reforma dos Liceus*. Lisboa. 1895; *Manual de Composição Literária. Didáctica. Retórica. Poética*. [5ª edição]. Lisboa. 1895; *Teoria da Composição Literária* [6ª edição]. Lisboa. 1896; *História da Literatura Portuguesa* [10ª edição]. Lisboa. 1905; *Teoria da Linguagem. O ensino de português nas escolas*. Porto. 1905.

DIONÍSIO de Assis Monteiro, Mário. "Enfado ou prazer: Problema central do ensino". *Labor* nº 162. 1956, pp. 258-272; "Apontamento sobre a ausência de arte no ensino". *Palestra* nº 2. 1958, pp. 44-52; "Inquérito sobre a formação, aliciamento e selecção de professores liceais". *Labor* nº 183. 1959, pp. 388-394; "Intervenção". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 60-61; *Autobiografia*. Lisboa. 1987; *O Quê? Professor?! Lisboa*. 2001.

FERNANDES, Fernando. "Uma experiência pedagógica de intenção psicogenética". Conferência. *Labor*. Nov. 1958, pp. 99-111.

FERREIRA, Augusto Aníbal de Lacerda. *Compêndio de Desenho. 3º Ciclo dos liceus*. Lisboa: Editores Gomes & Rodrigues. [1948].

FERREIRA, Fernando Palyart Pinto. *A Alma Infantil e o Desenho. Como os mais pequenos vêem o monumento dos Jerónimos*. Separata da "Revista Educação". Lisboa. 1915.

FERREIRA, Joaquim. *Sinopses de Literatura Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira. 1937; *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira. 1939; *Benfeitores da Humanidade. Biografias para adolescentes*. Porto: Domingos Barreira. 1954; *Camões – Dúvidas & Acertos*. Porto: Domingos Barreira. 1956; *Jogos Florais*. Separata de O Conselho de Santo Tirso. Boletim Cultural nº 3. Volume VII. 1963, pp. 1-7; *Auto da Feira*. "Prefácio e notas". Porto: Domingos Barreira. [1976]; *Arte de Furtar*. "Prefácio e notas". s/ data; *Década I*. "Prefácio e notas". s/ data; *Os Lusíadas*. "Prefácio e notas". s/ data; *Sermão e Carta*. "Prefácio e notas". s/ data; *Relógios Falantes*. "Prefácio e notas". s/ data; *Sonetos de Camões*. "Prefácio e notas". s/ data; *Arte de Galanteria*. "Prefácio e notas". s/ data; *O Verdadeiro Método de Estudar*. "Prefácio e notas". s/ data; *Líricas*. "Prefácio e notas". s/ data; *Cartas sobre a Educação da Mocidade*. "Prefácio e notas". s/ data; *Líricas e Sátiras*. "Prefácio e notas". s/ data.

FIGUEIREDO, António Cândido. *Novos estudos práticos da língua portuguesa, ou consultório popular de enfermidades da linguagem*. Lisboa. 1906; *O que não se deve dizer, estudos filológicos*. Lisboa. 1902; *Estrangeirismos*. Lisboa. 1903; *Lições Práticas de Língua Portuguesa*. Lisboa. 1904-1923; *Falar e escrever*. Lisboa. 1905; *Gramática Sintética da Língua Portuguesa*. Lisboa. 1915.

FIGUEIREDO, Fidelino de Sousa. *História da Literatura Portuguesa – acomodada aos programas dos liceus*. Rio de Janeiro. 1909; *Antologia da Literatura Portuguesa*. Lisboa. 1917; "A Educação da abstracção". *Estudos de Literatura*. 1ª Série. Lisboa. 1917; *História da Literatura Portuguesa*. Manual escolar. Lisboa. 1918.

FIGUEIRINHAS, António Simões Ferreira. *Contos para crianças*. Porto. 1901; *Livro de Leitura para a 2ª classe. Ensino Primário*. [14ª edição]. Porto. 1915; *Moral e educação cívica: 2ª, 3ª e 4ª classes par o ensino primário elementar*. Porto. 1916; *Curso abreviado de literatura*. Porto. 1917; *A. B. C. do estilo e da composição*. Porto. 1917; *Gramática portuguesa*. Porto. 1923.

FONSECA, Fernando Peixota da. "O ensino de Português e a formação moral do aluno". *Labor* nº 162. Ano XXI. Dez. 1956, pp. 242-253.

FREIRE, António. "O enterro oficial do latim". *Brotéria*. Volume 45. 1947, pp. 198-208; "Revitalização do grego". *Brotéria*. Volume 49. 1949, pp. 352-356; "O ressurgimento do latim". *Brotéria*. Volume 61. 1955, pp. 512-519; "A revitalização do latim". *Brotéria*. Volume 66. 1958, pp. 636-647; "O triunfo do latim". *Brotéria*. Volume 66. 1958, pp. 422-428; "Do latim clássico ao latim medieval". *Brotéria* Volume 70. 1960, pp. 391-400; "Didáctica do latim". *Brotéria*. Volume 70. 1960, pp. 533-542; "Os estudos clássicos pelo mundo". *Brotéria*. Volume 71. 1960, pp. 308-320; *A pedagogia do Latim*. Coimbra. 1961; "Latim vivo". *Brotéria*. Volume 72. 1961.

FÜLLER, Josef. *Manual do Formador e Estucador. Biblioteca de Instrução Profissional*. Paris – Lisboa: Aillaud e Bertrand. [1924]; *Elementos de Modelação de Ornato e Figura. Manual do Operário. Biblioteca de Instrução Profissional*. Lisboa. s/ data.

GOMES, Raul. *Portugal Heróico. Narrativas Históricas para o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. [com Artur Proença]. Porto: Porto Editora. [1957]; *Língua Pátria. Livro de Leitura para os cursos de formação e de aperfeiçoamento do ensino técnico profissional*. [com Artur Proença]. Porto: Porto Editora. [1969].

GONÇALVES Neves, António Augusto. *Brevíssimas noções sobre o método das projecções ortogonais*. Coimbra. 1878.

GOUVEIA, Maria Alice Nobre. *Breves notas sobre defesa e ensino da nossa língua*. "Comentário". Separata nº 201 da Revista Labor. Aveiro 1961, pp. 22; *A nomenclatura da Gramática Portuguesa. I Simpósio Luso-Brasileiro sobre língua portuguesa contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora. 1968; *O Latim e o Português*. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos da F.L.C.. 1973; *Leituras. 1º ano do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. [com Beatriz Mendes de Paula]. Coimbra: Livraria Arnado. [1969]; *Meu Portugal, minha terra. Selecta de Língua e História Pátria para o 1º Ciclo dos Liceus*. [Beatriz Mendes de Paula]. Lisboa. s/ data.

HENRIQUES, Antonino. *História de Portugal. Para uso das Escolas Técnicas*. [com António G. Mattoso]. Lisboa: Livraria Didáctica. [1953]; *Portugal Maior. Livro de leituras portuguesas para o 1º ano dos cursos gerais*. [com Augusto Reis Góis e Virgílio Couto]. Lisboa: Francisco Franco, [1954]; *Casa Lusitana. Leituras da História de Portugal. Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional de História de Pátria*. [com António G. Mattoso]. Lisboa: Sá da Costa. [1956]; *Terra portuguesa. Livro de leitura para o ensino complementar de aprendizagem agrícola*. [com Augusto Reis Góis e António Mattoso]. Porto. 1959; *Portugal Maior. Livro de leituras portuguesas para o ensino Técnico Profissional*. [17ª edição]. [com Augusto Góis e Virgílio Couto]. Lisboa: Francisco Franco. [1970].

HENRIQUES, José Neves. "A Língua materna disciplina fundamental na formação intelectual do aluno". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 9-16.

JÚNIOR. José Maria Amaro. *Manual de Desenho. Curso Complementar Agrícola*. Lisboa. 1961.

LAPA, Manuel Rodrigues. *A cultura moral e o ensino da língua francesa*. Lisboa. 1921; "Para um melhor aproveitamento da inteligência". *O Diabo*. nº 81. 1936; "Os problemas da cultura: a tradução de livros estrangeiros". *O Diabo*. nº 114. 1936; "A criação dos liceus na Reforma de Passos Manuel". *O Diabo* nº 125. 1936; "Uma disciplina recente: a literatura comparada". *O Diabo* nº 131. 1936; "O ensino da literatura portuguesa no Brasil". *Seara Nova* nº 1406. 1962.

LISBOA, Irene do Céu. *A psicologia do desenho infantil*. Lisboa: 1942.

LOPES, Óscar. *As grandes ideias de Camões*. Conferência no Liceu Camilo Castelo Branco. 1942; *Breve história da Literatura Portuguesa. Ensino Liceal*. 1945; "Lógica gramatical e lógica simbólica". *Labor*. ano XXIII. Nov. 1958, p. 69-82; "Dois decénios de literatura portuguesa". *Colóquio* nº 2. Março de 1959, pp. 50-53; "As Tendências recentes da ficção portuguesa em prosa". *Colóquio* nº 5-6. Nov. 1959, pp. 101-103; "O que é a literatura". *Paisagem* nº 4. Abril 1961, pp. 1-14; "A infância e a adolescência na ficção portuguesa". *Seara Nova*. Ano XLII. Dez. 1963, pp. 222-226, 235; *Modos de Ler. Crítica e Interpretação Literária*. Lisboa: Editorial Inova. s/ data.

LOUREIRO, Francisco Sousa. *O que eu penso sobre o ensino da gramática: ensaio crítico para o exame de Estado do 2º grupo no Liceu D. João III*. Coimbra. 1940; *Lições de Pedagogia e Didáctica Geral*. Coimbra. 1950.

LOURO, António Augusto. *Ortografia portuguesa sónica*. Lisboa. 1901; *Fonologia portuguesa*. Lisboa. 1901; *Simplificação ortográfica portuguesa*. Lisboa. 1943.

LOURO, M. F. do Estanco. "Padrões linguísticos da civilização portuguesa". *Liceus de Portugal* nº 1. Outubro 1940, pp. 25-34.

MACHADO, Ulisses Eugénio da Silveira. *Exercícios gramaticais da língua portuguesa*. Lisboa. 1893; *Noções de versificação. Para as III, IV e V Classes de Português do Curso dos Liceus*. Lisboa. 1908; *Gramática Portuguesa ensinada pelos exemplos*. [12ª edição]. Lisboa. 1920; "O ensino da língua materna". *Revista Escolar* nº 1. 1921, pp. 68-69.

MAGALHÃES, Alfredo Rodrigues Coelho de. *Elementos para o estudo da literatura nacional nos liceus*. (Séc. XII a XVII). Porto. 1913; *Tentativas Pedagógicas*. Porto. 1920.

MAIA, Delfim Maria d' Oliveira. *Manual de Estilo. Seguido de regras e temas para redacção e de regras e excertos para recitação. 3º Ano dos liceus*. [4ª edição]. Porto. 1863; *Noções de Poética, para uso das escolas*. [com Ana Amélia de Sá]. [3ª edição]. Porto. 1878; *Subsídios para a boa interpretação do código português*. "Prefácio". Porto. 1878; *Teoria da Literatura. Particularmente da literatura em prosa*. Porto. 1880; *História da Literatura*. Porto. 1884.

MARTINS, António A. *Compêndio de Desenho. Para a 1ª e 2ª Classes do Curso dos Liceus*. Lisboa: Livraria Pacheco. 1932.

MASCARENHAS, Arsénio Augusto Torres. *Novo resumo da História de Portugal...* Lisboa [2ª edição]. 1888; *Biografias, apreciações e narrativas. Notícias de alguns homens mais notáveis e episódios da história portuguesa*. Lisboa. *Noções Elementares de Estilística. Para uso dos alunos de Português*. Lisboa. 1920.

MATOS, José d' Assunção. *Elementos de Desenho e de História da Arte*. Lisboa. 1928.

MATOS, Maria Fernanda de Campos Pires. "Sugestões para a orientação do ensino de Português no 1º Ciclo". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 31-38.

MONTÊS, Paulino António Pereira. "Da educação estética: algumas observações sobre a finalidade da cultura do sentimento do belo na formação da juventude". *Mocidade Portuguesa*. Nº 5. 1941; *Do ensino das Belas Artes em Portugal através dos séculos*. Lisboa: 1960.

MORENO, Augusto César. *Para a boa prosódia, grafia e sintaxe da língua* (recolha das lições contidas no periódico "O Português Popular"). Porto. 1930; *O Português é língua una e indivisível*. Porto. 1931; *Estudo da língua*. Porto. 1935; *Gramática Elementar*. Porto. 1939; *Como falar; como escrever*. Porto. 1941.

MURTA, José Guerreiro. *Ensino da redacção em língua portuguesa*. Lisboa. 1919; *A Educação Moral pelos exercícios de redacção*. Famalicão: Biblioteca da "Alma Nova". 1923; *Como se aprende a redigir – I*. Lisboa. 1925; "A literatura infantil". *Labor*. 1926, pp. 133-136; *Como se aprende a estudar – II*. Lisboa: Sá da Costa. 1927; *Como se aprende a conversar – III*. Lisboa: Sá da Costa. 1928; *Manual da Língua Portuguesa – IV*. Lisboa: Sá da Costa. 1928; *Educação Literária – V*. Lisboa: Sá da Costa. 1930; *Educação Científica – VI*. Lisboa: Sá da Costa. 1932; *Gramática Francesa*. Lisboa. 1935; *Como se devem ler os escritores modernos*. [com João de Barros]. Lisboa: Sá da Costa. 1942; *Evocação histórica do primeiro Liceu de Lisboa e do País. (Discursos e anotações)*. Lisboa. 1953.

NUNES, Maria Arminda Zaluar. "Necessidade da cultura literária portuguesa para todos os alunos do 3º ciclo". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 27-31. A Nossa Pátria. Livro de Leitura 1º Ciclo. [com Manuel Viegas Guerreiro, Dora Rocha de Gouveia. Maria Ilda Andrade. Lisboa: Didáctica. 1960.

OLIVEIRA, Luís Amaro de. *Cesário Verde*. Coimbra. 1944; *António Feijó e a sua obra*. Lisboa. 1945; *Três sentidos fundamentais na poesia de Cesário Verde*. Lisboa. 1949; *Antologia de lendas, narrativas e contos*. Porto. 1965; *Frei Luís de Sousa*. Porto. 1967; *Amor de Perdição: sínteses críticas, análise literária, plano de estudo, ficha de leitura*. Porto. 1975; *Viagens na minha terra: com perguntas de orientação e análise literária para o curso complementar dos liceus*. Porto. *Um Pouco de Tudo. Leituras. Ensino Técnico Profissional*. [com Manuel José Antunes Coimbra]. Lisboa. s/ data; *Lições de Português*. [com António Cardial Nunes]. Porto. 3 volumes. s/ data.

OLIVEIRA, Samuel de Matos Agostinho de. *Livro de Leitura*. (Para uso do 1º e 2º anos das Escolas Comerciais). [com Fernando Vieira Gonçalves Silva e Manuel Silva]. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. 1935.

PACE, Nicolau Rijo Micallef. *Livro de Leitura. A Família. A Pátria. I e II Classes dos Liceus*. [2ª edição]. Coimbra: Coimbra Editora. [1931]; *Caderno de Gramática Portuguesa. I e II Classes dos Liceus*. [2ª edição]. Coimbra: Coimbra Editora. 1934.

PECHINCHA, Domingos Romão. *Alma Portuguesa. Selecta literária do 2º Ciclo Liceal*. [com José Nunes Figueiredo]. 2 Volumes. Coimbra: Imprensa de Coimbra. 1952; *Alma Portuguesa. Selecta literária do 2º Ciclo Liceal*. [com José Nunes Figueiredo]. Livro único. Porto: Porto Editora. 1959; *Alma Pátria – Pátria Alma. Selecta literária para o 2º Ciclo*. [com José Nunes Figueiredo]. Porto – Lisboa: Porto Editora. s/data.

PIMPÃO, Álvaro Júlio da Costa. "Do método na história da literatura portuguesa – De Almeida Garret à actualidade". *Congresso do Mundo Português*. 1940; "O nacionalismo na obra de Eça de Queirós". *Vencidos da Vida*. 1946; *Perspectivas da Literatura Portuguesa do século XIX*. [com gravuras de Abel Manta]. 1947; "Panorama da Cultura Portuguesa". Conferência. 1966.

PINTO, Pedro Jorge. *Livro de Desenho. Para as escolas do ciclo preparatório do ensino técnico profissional*. Lisboa: Didáctica. 1953

PORTO, César. "A Educação pelo Teatro". *Educação Social* nº 10 (43-44). 2º Ano. 15 Out. 1925, pp. 289-299; "A Educação pelo Romance". *Educação Social* nº 4 (55-56). 3º Ano. 15 Abril 1926, pp. 97-109.

RIBEIRO, José Silvestre. *Primeiros traços de uma resenha de literatura portuguesa*. Lisboa. 1853; *Alguns frutos da leitura e da experiência, oferecidos à mocidade portuguesa*. Lisboa. 2 Tomos. 1857-1858; *Ensaio de estudos práticos de literatura*. Lisboa. 1880.

ROCHA, António Fernandes Marques. *Compêndio de Desenho para o 3º ciclo dos liceus*. [com José Maria de Moura Machado]. Porto: Porto Editora. [1948].

ROSA, A. Cunha. *Desenho Linear. Manual do Operário*. Lisboa: Biblioteca de Instrução e Educação Profissional. 1904.

SARAIVA, António José. *A escola, problema central da nação*. 1947; *História da Literatura Portuguesa*. [1950]; *Dicionário Crítico de algumas ideias e palavras correntes*. 1960; *Iniciação na Literatura Portuguesa*. s/ data.

SILVA, Isabel Maria de Aguiar Branco e. *A Pátria Portuguesa. Antologia para os jovens*. 1959.

SIMÕES, João Gaspar. *Ensaio sobre a criação no romance*. Lisboa: Sá da Costa. 1944; *A arte de escrever romances*. Conferência. 1947; *Natureza e função da literatura*. Lisboa: Sá da Costa. 1948; *Usual História da Poesia Portuguesa, das origens aos nossos dias*. [com desenhos de Bernardo Marques]. 1955; *Antologia do Conto Moderno*. [com desenhos de Luís Dourdil]. 1958; *História da Poesia Portuguesa do século XX*. [com desenhos de Bernardo Marques]. s/data.

SIMÕES, Manuela Lobo da Costa. *Gente Ousada. Livro de Leitura para o 1º ano do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. 1975.

VASCONCELOS, Faria de. *A orientação profissional e os estudos no liceu*. Lisboa: Instituto de Orientação Profissional. 1935; *O desenho e a criança. Problemas de Psicologia e de Pedagogia*. Lisboa: Livraria Clássica Editora. 1939.

VASCONCELOS, José Leite de. *Cancioneiro Português. Coleção de Poesias Inéditas*. [com Ernesto Pires]. Porto: Ocidental Editora. 1880; *A consciência dos séculos: poesia*. Porto. 1880; *Estudo Etnográfico a propósito da manutenção dos jugos e congas de bois nas províncias portuguesas do Douro e Minho*. Porto. 1881; *Anuário para o estudo das tradições populares portuguesa*. Porto. 1882; *Dialecto Mirandês*. Porto. 1882; *Contribuições para o estudo da linguagem infantil*. Barcelos. 1883; *A evolução da linguagem: ensaio antropológico*. Porto: Ocidental. 1886; "Prólogo". Revista Lusitana nº 1. Volume I. Porto: Livraria Portuense. 1887; *Curso de língua portuguesa arcaica: lição inaugural*. 1895; *Discurso de Inauguração do Museu de Cenáculo em Beja em 1891*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1898; *Da importância do Latim: lição inaugural do 1º ano*. Lisboa. 1911; *Carolina Michaëlis. Lista dos seus trabalhos literários*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1912; *Adolfo Coelho e a Etnografia portuguesa*. Famalicão. 1920; *Epifânio Dias: sua vida e labor científico*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1922; *De terra em terra: excursões arqueológico-etnográficas*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1927; *Classes de Povoações Portuguesas. Estudo histórico-etnográfico*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras. 1932; *Etnografia Portuguesa*. 6 Volumes. Lisboa: Imprensa Nacional. 1933; *Cantigas Populares*. [com José António Pombinho Júnior]. Porto: Edições Maranus. 1936; *Da importância do Latim: lição inaugural do 1º ano*. Lisboa. 1947; *Cartas de José Leite de Vasconcelos a Martins Sarmiento (1879-1899)*. Guimarães: Sociedade Martins Sarmiento. 1958; *Estudos de Filologia Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal. 1961; *Contos Populares e Lendas*. Coimbra: Atlântida, 1964; *Cartas de José Leite de Vasconcelos a António Tomás Pires (1882-1913)*. Lisboa: F.L.L., 1964; *Cancioneiro Popular Português*. [com Maria Arminda Zaluar Nunes]. Coimbra: Universidade. 1975.

VAZ, Álvaro Fernandes de Carmo. "Para uma uniformização da nomenclatura gramatical portuguesa". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, p. 52.

VENTURA, Augusta Faria Gersão. "Elementos astronómicos da obras de Gil Vicente e de Camões". *Liceus de Portugal*. Nº 4. Janeiro 1941. pp. 264-286.

VICENTE, Leonel Martins. *Compêndio de Desenho. 1º e 2º Anos do Colégio Militar e Instituto de Odíveiras*. Lisboa: Edição do Ministério do Exército. 1956; *Exercícios de Geometria Descritiva. 3º ciclo dos liceus*. [com Álvaro Rodrigues Duarte]. Lisboa. 1959; *Desenho com exercícios de aplicação prática e questionário. 4ª e 5ª Classes dos liceus*. s/local, s/data; *Estilos Decorativos. 4ª e 5ª Classes dos liceus*. Lisboa: s/data.

VIEIRA, Manuel Duque. "O Camilo que mata". *Liceus de Portugal*. Nº 52. Abril 1946. pp. 455-459.

BIBLIOGRAFIA

ALHO, Albérico Afonso Costa (2001). *Sob a urgência da técnica, cerzir as almas em tempo de mudança: Contributos para o estudo da reforma do ensino técnico de 1948*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (tese de mestrado).

ALMEIDA, Marina (1997). *A geografia no Estado Novo: 1926-1967. Uma análise de planificação curricular*. Porto: Universidade Portucalense.

ALVES, Luís Alberto Marques (1998) *Contributos para o estudo do ensino industrial em Portugal (1851-1910)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (tese de doutoramento).

APPLE, Michael (1997). *Os professores e o currículo: Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.

APPLE, Michael (2001). *Educating the "right" way*. New York & London: Routledge Falmer.

APPLE, Michael (2002). *Manuais escolares e trabalho docente: Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Plátano Editora.

ARAÚJO, Helena Costa (1990). "As mulheres professoras e o ensino estatal". *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 29. Fev. 1990, pp. 81-103.

BARREIROS, Maria José (1999). *A disciplina de canto coral do Estado Novo. Contributo para a história do ensino da educação musical em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

BARROSO, João (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

BARTHES, Roland (1979). *Sistema da Moda*. São Paulo: Editora da U.S.P.

BARTHES, Roland (1979). *O Prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.

BARTHES, Roland (1981). *A Câmara clara*. Lisboa: Edições 70

BARTHES, Roland (1984). *Rumor da língua*. Lisboa: Edições 70.

BAUDRILLARD, Jean (1995). *Para uma Crítica da Economia Política do Signo*. Lisboa: Ed. 70.

BENJAMIN, Walter (1992). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água.

BENVENISTE, Emile (1992). *O Homem e a Linguagem*. Lisboa: Editora Vega.

Biblos (1995). *Enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa*. Lisboa – São Paulo: Verbo.

BOURDIEU, Pierre (1996). *As Regras da arte. Génese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Presença.

BOURDIEU, Pierre (1998). *O que falar quer dizer*. Oeiras: Difel.

BOURDIEU, Pierre (1999). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

BOURDIEU, Pierre (1999). *A Dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora.

BRAUDEL, Fernand (1979). *Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII*. Volume 3. Teorema: Lisboa.

BUESCU, Helena Carvalhão (1997). "Autores empíricos e autores textuais: porque é que um autor é um problema?". *Românica – Revista de Literatura*. Nº 6. 1997. Lisboa: Cosmos.

BUESCU, Helena Carvalhão (1998). *Em Busca do Autor Perdido*. Lisboa: Edições Cosmos.

BUESCU, Helena; DUARTE, João Ferreira; GUSMÃO, Manuel (org.s) (2001). *Floresta Encantada – novos caminhos da literatura comparada*. Porto: Publicações Dom Quixote.

BUTTLER, Judith (1997). *Excitable Speech*. New York – London: Routledge.

BUTTLER, Judith (2003). *Problemas de Género – Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARDIM, Eduardo de Vasconcelos Casqueiro (2005). *Do ensino industrial à formação profissional. As políticas públicas de qualificação em Portugal*. I Volume. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.

CARVALHO, Maria Manuela (2000). *O ensino da história no Estado Novo (1926-1940). O processo de construção e inculcação de um paradigma de sociedade*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (tese de mestrado).

CASANOVA, Pascale (1999). *La République mondiale des Lettres*. Paris: Éditions du Seuil.

CATANI, Denise Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C.C. (org.as) (2000). *Docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Escrituras.

CATROGA, Fernando (1986). *A Mulher na sociedade portuguesa. Visão histórica e perspectivas actuais*. Coimbra: Faculdade de Letras.

CHERVEL, André (1998). *La culture scolaire – Une approche historique*. Paris: Belin.

COELHO, Jacinto Prado (dir.) (1984). *Dicionário de literatura*. Volume I. Porto: Figueirinhas.

CORACINI, Maria José (org.) (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, São Paulo: Pontes.

CORREIA, António Carlos (2000). *A alquimia curricular como campo de pesquisa histórico e sociológico*. Lisboa: Educa.

CORREIA, António Carlos; SILVA, Vivian Batista da (2002). *Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – Produção e circulação dos saberes pedagógicos*. Lisboa: Educa.

CORREIA, António Carlos da Luz (2005). *Na Bancada do alquimista: as transformações curriculares dos ensinos primários e liceal em Portugal (1860-1960)*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (tese de doutoramento).

DERRIDA, Jacques (1996). *O monolinguismo do outro ou a prótese da origem*. Porto: Campo das Letras.

D' ENFERT, Renaud; LAGOUTTE, Daniel (2004). *Un Art pour tous – le dessin à l'école de 1800 à nos jours*. Rouen : Institut National de Recherche Pédagogique – Musée National de l'Éducation.

ECO, Umberto (1983). *Leitura do texto literário – Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença.

ELIAS, Norbert (1993). *Mozart – Sociologia de um génio*. Lisboa: Asa.

EVEN-ZOHAR, Itamar (1990). "Polysystem Studies". Poetics Today. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication. Volume 11. Number 1. Spring 1990.

FERNANDEZ, Raimundo Cuesta (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

FIGUEIREDO, Maria Teresa Pereira de Carvalho (2005). *Calvet de Magalhães (1913-1974). Um destino do ensino técnico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de mestrado).

FOUCAULT, Michel (1986). *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.

FOUCAULT, Michel (1992). *O que é um autor?* Lisboa: Vega.

FOUCAULT, Michel (1994). *História da Sexualidade. Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio D' Água.

FOUCAULT, Michel (1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio D' Água.

FOUCAULT, Michel (1998). *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70.

FOUCAULT, Michel (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.

FOUCAULT, Michel (2005). *A Arqueologia do Saber*. Almedina : Coimbra.

FRAGO, Antonio Viñao (2001). "Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador". *Educación no Brasil. História e historiografia*. Campinas – São Paulo: Editores Autores Associados, pp. 21-52.

FRANÇA, José-Augusto (1985). *A Arte em Portugal no século XX*. Venda Nova: Bertrand Editora.

FREEDMAN, Kerry (1987). "3 Art Education as Social Production: Culture, Society, and Politics in the Formation of Curriculum". in *The Formation of School Subjects – The Struggle of Creating an American Institution*. New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.

GAMA, Sebastião (2003). *Dário. Pequena história da minha vida de professor*. [12ª edição. 1ª edição de 1958]. Sintra: Edições Arrábida.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

GIRÃO, Laura Maria Batista da Mota (2005). "Tacto", "bom senso" e "prudência" nos manuais de pedagogia e didáctica do Magistério Primário: A dimensão hermenêutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (tese de mestrado).

GOODSON, Ivor F. (1995). *Currículo. Teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

GOODSON, Ivor F. (2001). *O Currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social: As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, Sérgio (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

HUNTER, Ian (1988). *Culture and government*. London: Macmillan Press.

HUNTER, Ian; DONALD, James; COHEN, Jeffrey J.; GIL, José; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) (2000). *Pedagogia dos Monstros*. Belo Horizonte: Autêntica.

JÚNIOR, Décio Gatti (1998). *Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo (tese de doutorado).

KANDINSKY, Vassily (1998). *Gramática da Criação*. Lisboa: Edições 70.

KRISTEVA, Julia (1999). *História da Linguagem*. Lisboa: Edições 70.

LOPES, Óscar, SARAIVA, António José (1982) (12ª edição). *História da literatura portuguesa*. Porto: Porto Editora.

LOPES, Óscar, MARINHO, Maria de Fátima (2002). *História da literatura portuguesa*. Volumes 5, 6 e 7. Mem Martins: Publicações Alfa.

LOPES, Rui (2004). *Captar a atenção, ilustrar a memória! Viagem ao universo de mapas e outras imagens parietais do Liceu Passos Manuel*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

LOURO, Guacira Lopes (1999). *Género, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

LOURO, Guacira Lopes (2000). "Género e magistério: identidade, história, representação". In CATANI, Denise, Barbara; BUENO, Belmira

Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C. de (ORG.) (2000). *Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, pp. 77-84.

LUZ, Maria Antónia dos Santos Barreira (2003). *Imagens de professores primários na literatura portuguesa (1936-1948)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de mestrado).

MELO, Jorge Seixas de (1997). *Salazarismo e cultura popular (1933-58)*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (tese de mestrado).

MESERANI, Samir (2002). *O Intertexto Escolar – Sobre leitura, aula e redacção*. São Paulo: Cortez Editora.

MARUANI, Margaret (2007). "Vida profissional: a paridade sem igualdade". In Christine Ockrent (2007). *O Livro negro da condição das mulheres*. Lisboa: Temas & Debates, pp. 637-648.

NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs : Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Vol. I. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, António (1992) "A 'Educação Nacional'". In SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de Oliveira (dir); ROSAS, Fernando (coord.) (1992). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 455-519.

NÓVOA, António (dir.) (1993). *A Imprensa de educação e ensino: Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, António (1998). *Histoire e Comparaison (Essais sur l' Education)*. Lisbonne: Educa.

NÓVOA, António (2000) "Modos de ver, modos de dizer – Imagens públicas de professores (séculos XIX e XX)". In *Paedagogica Historica*. Vol. XXXVI. Pp.21-52.

NÓVOA, António (dir.) (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições Asa.

NÓVOA, António; SANTA-CLARA, Ana Teresa (coord.) (2003). "Liceus de Portugal". *Histórias, arquivos, memórias*. Porto: Asa Editores.

NÓVOA, António (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.

NÓVOA, António (2000) "Modos de ver, modos de dizer – Imagens públicas de professores (séculos XIX e XX)". In *Paedagogica Historica*. Vol. XXXVI. Pp.21-52.

NÓVOA, António (dir.) (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições Asa.

Ó, Jorge Ramos do (1999). *Os anos de Ferro: O dispositivo cultural durante a "Política do Espírito" (1993-1949)*. Lisboa: Estampa.

Ó, Jorge Ramos do (1999). *O governo dos escolares: Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa/Prestige.

Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

Ó, Jorge Ramos do (2003). "Pedagogia moderna em tempos de conservadorismo político-social: A expansão das tecnologias de governo do aluno liceal nos anos 30 e 40 do século XX". *Conferência produzida para o Encontro Ibérico de História da Educação*. Castelo Branco. Setembro 2003.

PENIM, Lígia (2003a). Da disciplina do traço à irreverência do borrão: O desenho e os trabalhos manuais nos liceus. Lisboa: Livros Horizonte.

PENIM, Lígia (2003b). O ponto e a linha nas rotas do olhar: Atlas e compêndios de desenho liceal (1868-1935). Lisboa: Educa/Prestige.

PINTASSILGO, Joaquim (2006). "História do currículo e das disciplinas escolares: Balanço da investigação portuguesa". In Pintassilgo, Joaquim; Alves, Luís Alberto; Grosso, Luís Correia; Felgueiras, Margarida Louro (org.s) (2006). *História da educação em Portugal: Balanço e perspectivas*. Porto: Asa (no prelo).

PINTASSILGO, Joaquim (2006). "Os Manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX". In PINTASSILGO, Joaquim; FREITAS, Marcos Cezar de; MOGARRO, Maria João; CARVALHO, Marta M. Chagas de (org.) (2006). *História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri. F.C.U.L.

PIRES, Daniel (dir.) (1999). *Dicionário da imprensa periódica literária portuguesa do século XX*. (3 volumes). Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro – Grifo.

POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). (1986). *The formation of school subjects. The struggle for creating an american institution*. New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.

POPKEWITZ, Thomas S. (1997). *Reforma Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

POPKEWITZ, Thomas S.; BRENNEN, Marie (ed.) (1998). *Foucault's Challenge, Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York, London: Teachers College.

POPKEWITZ, Thomas S.; FENDELER, Lynn (ed.) (1999). *Critical Theories in Education*. New York, London: Routledge.

POPKEWITZ, Thomas S.; FENDELER, Lynn (1999). *Changing Terrains of Knowledge and politics*. New York: Routledge.

PROST, Antoine (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Éditions du Seuil.

PROST, Antoine (1991). "1. Fronteiras e espaços do privado". In ARIÈS, Philippe; DUBY, George (dir.) (1991). *História da vida privada*. Volume 5. Porto: Edições Afrontamento, pp. 13-59.

ROCHA, Clara (1985). *Revistas literárias do século XX em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

ROCHA, Ilídio (coord.) (2000). *Dicionário cronológico de autores portugueses*. Lisboa: Instituto Português do Livro e Bibliotecas – Publicações Europa-América.

ROCHETA, Maria Isabel; NEVES, Margarida Braga (org.) (1999). *Ensino da literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre (2000). "La biografia como género historiográfico – Algunas reflexiones sobre sus posibilidades actuales". in Benedito Schmidt (org.) *O Biográfico – Perspectivas Interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC.

ROSE, Gillian (2001). *Visual methodologies: An interpretation of visual materials*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.

SAMPAIO, Albino Forjaz (dir.) (1942). *História da literatura portuguesa ilustrada dos séculos XIX e XX*. Porto: Livraria Fernando Machado.

SCHMIDT, Benito (org.) (2000). *O Biográfico: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

SCHOLES, Robert (1991). *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) (1990). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Editora Vozes.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). *O Currículo como Fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) (1999) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.s) (2000). *Identidade e Diferença – A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). (2001). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica.

VALENTE, Vasco Pulido (1973). *O Estado liberal e o Ensino: Os liceus portugueses (1834 -1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais

VIÑAO, Antonio (2001). "Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador", in Sociedade Brasileira de História da

Educação (Org.). *Educação no Brasil. História e historiografia* (pp. 21-52). Campinas – São Paulo: Editores Autores Associados / S.B.H.E.

VINCENT, Gérard (1991). "Segredos de família". In ARIÈS, Philippe; DUBY, George (dir.) (1991). *História da vida privada*. Volume 5. Porto: Edições Afrontamento, pp. 249-305.